خرافات فى التربية

(المعتقدات التى تعوق التقدم وبدائلها)

تأليف

أرثر كومز

ترجمة

الدكتور عبد المجيد شيحة

الطبعة الأولى

١٤١٠ هـ / ١٩٩٠ م

الناشر

عالم الكتب

٣٨ عبد الخالق ثروت - القاهرة

خرافات فى التربية



خرافات فى التربية

(المعتقدات التى تعوق التقدم وبدائلها)

تأليف

أرثر كومز

ترجمة

الدكتور عبد المجيد شيحة

الطبعة الأولى

١٤١٠ هـ / ١٩٩٠ م

الناشر



هذه ترجمة كاملة لكتاب :

Arthur W. Combs : *Myths in Education : Beliefs that hinder Progress and their alternatives*, Boston : Allyn and Bacon, Inc., 1979.

خرافات فى التربية (المعتقدات التى تعوق التقدم وبدائلها)
المؤلف : أرثر كومز
المترجم :د. عبد المجيد شيحة
الطبعة الثانية ١٩٩٠م
عالم الكتب - ٣٨ عبد الخالق ثروت - القاهرة
ص . ب . : ٦٦ محمد فريد - ت : ٣٩٢٦٤٠١

المحتويات

* * *

مقدمة المترجم

من النادر أن يظل الإنسان يستمتع بقراءة كتاب واحد قرابة عشر سنوات ، وفى كل مرة يعود إلى قراءته يكتشف فيه معنى جديداً لم يصادفه فى المرات السابقة . والكتاب الراهن الذى نقلته من الإنجليزية إلى العربية ينتمى إلى تلك الفئة الخالدة من الكتب ، المتجددة ، الباعثة على التأمل والتفكير ، فى مختلف المبادىء والممارسات التعليمية ، بقصد تبين الغث والسمين فيها ، حتى نستطيع أن نقيم مبادئنا وممارساتنا التربوية على أسس صحيحة ومناسبة للمعلمين والمتعلمين .

والكتاب معنىٌ بمناقشة الخرافات المعوقة السائدة على مستوى الثقافة ، والطبيعة الإنسانية والتعلم والتعليم ، الأمر الذى يجعله كتاباً فى أصول التربية يقرؤه الآباء ، والمعلمون ، وعلماء النفس ، وعلماء الاجتماع ، والمربون ، والقادة والإداريون على جميع المستويات التعليمية من دور الحضانة إلى الجامعة .

ومؤلف الكتاب عالم ذو خبرة عملية طويلة بالميدان التربوى على اختلاف مستوياته ، فى الولايات المتحدة الأمريكية ، وغيرها من بلاد العالم . والكتاب معنى بمناقشة القضايا التربوية الأساسية ، والمبادىء والممارسات التعليمية التى تتجاوز الحدود الإقليمية ، الأمر الذى يجعله كتاباً تعليمياً مرشداً للمشتغلين بالتربية والتعليم فى مختلف بقاع الأرض . وبالرغم من أن الكتاب يناقش بعض الخرافات الخاصة بالثقافة الأمريكية ، إلا أن طريقته فى العرض والتحليل والمناقشة تفيد المعلمين والمربين فى مناقشة الخرافات الثقافية أو التعليمية الخاصة بمجتمعاتهم . ومن ثم لم يشأ المترجم أن يسقط هذه الخرافات من الكتاب ، بل حرص على إثباتها فى الترجمة لعلها تفيد بعض دراسى التربية المقارنة .

ومما تجدر الإشارة إليه أيضاً أن البدائل التربوية التى يقدمها الكتاب من النوع الذى يسهل إدراجه فى الأنظمة التعليمية القائمة ، دون إحداث تغيرات ثورية قد تواجه بالمعارضة من الراغبين فى المحافظة على الأوضاع القائمة .

ويعترف المترجم أن ما يقدمه الآن لقراء العربية ليس ترجمة حرفية بالمعنى الدقيق للكلمة ، وإنما هو ترجمة أمينة فيها قليل من التصرف فى اللفظ اقتضته طبيعة النقل من لغة إلى لغة أخرى وبذلك جاءت الترجمة واضحة ومعينة على الفهم ، دون ما إخلال بمحتوى رسالة المؤلف التى يوجهها إلى قرائه .

والخير أردت وعلى الله قصد السبيل .

المترجم

مقدمة المؤلف

لقد اشتغلت أكثر من ثلاثين عاماً مستشاراً للمدارس والجامعات فى كل ولاية من ولايات أمريكا . واستنتجت من تلك الخبرة أن الخرافات التى نعتقد فيها اعتقاداً راسخاً هى أكبر مصدر للفشل فى مدارسنا العامة ، وأعظم معوق للتجديد والتغيير . والخرافات هى معتقدات خاطئة أو غير دقيقة يسلم الكثيرون بصحتها . ونظراً لأن الناس يسلكون وفقاً لما يعتقدون ، فإن السلوك الذى يعتمد على افتراضات خاطئة أو غير دقيقة يمكن أن يؤدى إلى عائدات خاطئة أو غير دقيقة . كما يؤدى إلى تعويق التقدم ، والمحافظة على الوضع القائم ، واحباط العاملين فى المدرسة ، والإضرار بالطلبة الذين أنشئت المدرسة خصيصاً لمساعدتهم .

وأخبث شيء عن الخرافات هو أن الناس يعتقدون أنها صحيحة . إن الناس لا يشكون مطلقاً فى افتراضاتهم ، وبالتالى لا يستطيعون تفسير أخطائهم أو فشلهم فى البلوغ إلى النتائج التى يأملون فى البلوغ إليها . إن الخرافات أعاقت التقدم وأحبطت تحقيق الأهداف الإنسانية على امتداد التاريخ ، ومايزال لها نفس التأثير حتى الآن . وتوجد كثير من الخرافات فى ميدان التربية . فإذا أردنا لمدارس اليوم أن تواجه تحديات مجتمعنا المتغير ، فيجب علينا أن نحرر أنفسنا من الخرافات التى تقيدنا .

إن المستشار التعليمى الآن فى وضع يشبه وضع المغنى فى الأزمنة الغابرة . فالمغنون كانوا ينتقلون من مكان إلى مكان يسمعون ويلاحظون ويجمعون الأخبار ، ويضعونها فى أغانٍ تغنى فى مدن وقرى أخرى . وكانت الأغانى تتغير على الدوام لتتسع للمعلومات الجديدة التى يحصل عليها المغنى ، من خلال تنقلاته لتناسب حاجات مستمعيه وظروفهم . وكانت فترة حياة بعض الأغانى قصيرة لتضاؤل اهتمام الناس بالأحداث التى تصفها . وكان بعضها الآخر أجزاء باقية فى مخزون المغنى يكيفها ويعدلها وفقاً للملاحظات الجديدة ويختبرها مع أعداد كبيرة من المستمعين . وكانت أفضل أغانى المغنى أجزاء مستمدة من خبرته ، ومنتزعة من عقله ، ومؤداة

بأسلوبه الشخصى المتميز . إن مستشارى التعليم الآن مثل المغنين فى العصور الغابرة . إن لديهم فرصاً كثيرة لملاحظة المعلمين والإداريين وهم يتوفرون على حل المشكلات فى أماكن متفرقة . ومن خلال هذه العملية تتعدل معتقداتهم عن الطلبة والمعلمين والإداريين ، وعن التفكير والممارسة الضروريتين للمدرسة والتعلم الجيد . إن هذا الكتاب يشتمل على بعض أغنياتى الخاصة بالخرافات والأضرار التى تحدثها للطلبة والمدارس .

أننى مدين لآلاف الآباء والمعلمين والمرشدين والإداريين ، الذين اشتغلت معهم على كل مستوى من مستويات التعليم العام والخاص . إننا جميعاً غالبنا مشكلات فهم الشباب ، وتحسين التعليم وترقيته ، واكتشاف طرق أفضل لاشباع الحاجات التعليمية فى عالم متغير . وفى هذه العملية وجدنا طريقنا مرة بعد أخرى مسدوداً بخرافات عن الناس والتعلم ، والدافعية ، وطرق التعامل مع الطلبة والمشتغلين فى المدارس . ونتيجة لذلك جمعت الخرافات التى واجهتنا فى خمس عشرة سنة ، ودرست ديناميـاتها مع عشرات من جماعات العمل . وكانت استجابة المدارس لدراسة هذه الخرافات إيجابية ومشجعة . وكانت الدراسة مفيدة ومعينة على نموى المهنى . ولقد كتبت هذا الكتاب عن الخرافات ليفيد عدداً أكبر من القراء .

أرثر كومز

تقديم

دكتور سعيد اسماعيل على

أستاذ أصول التربية بكلية التربية بجامعة عين شمس

عندما كان سقراط ، فيلسوف اليونان الشهير ، يجوب شوارع أثينا وأسواقها معلماً ومناقشاً بنى وطنه الأثينيين ، لم تكن المناقشة ولم يكن الحوار مجرد مساجلات لفظية ومبارزة فكرية ، وإنما كان الرجل تسوؤه صور سلوكية متعددة ، يريد أن يقوم بدوره كمفكر مسؤول وكمثقف إيجابى ، هذا الدور ، الذى يتجه بالدرجة الأولى إلى تقويم ما أعوج من أمر السلوك الإنسانى وتصويب الاتجاه البشرى كى يسير على الطريق الذى ينبغى أن يكون .

وكانت حكمة سقراط التى كتب لها هذا الخلود الذى استمر منذ وقته قبل الميلاد بعدة قرون إلى يومنا هذا : « أنك إذا أردت أن تغيّر السلوك ، فابحث عن (الفكرة) التى يصدر هذا السلوك عنها » ، فمهما تباينت مستويات البشر علواً وانخفاضاً ، ومهما اختلفت الناس أجناساً وأنواعاً ، ومهما تفاوتت قدرات واستعدادات ، ومهما تعددت زماناً ومكاناً ، فإن السلوك ، إنما هو ترجمة عملية (لمعتقد) يقبع داخل عقل صاحبه.. إنه علاقة ضرورة بين (الذات) صاحبة الفكرة أو العقيدة وبين (الموضوع) الذي هو بالخارج المستهدف .

وإذ نقول هذا ، ننبه إلى أن (الفكرة) ، لا تكون بالضرورة على مستوى الوعى ، حين تنتقل من حيز (الذات) إلى حيز (الموضوع) ، ولعل هذا هو أحد أسباب قوتها الدافعية ، حتى ليحار البعض : لم يسلك هذا السلوك ؟ حين توجه إليه هذا السؤال . ولعل هذا أيضاً هو الذى يفرق - إلى حد ما - بين الوعى والوعى الزائف ، بين الذين لهم قلوب وآذان وأبصار ، لكنهم لا يفقهون بها ، وبين الذين (يفقهون) !!

ولم تكن حكمة سقراط هى فقط الكشف عن هذه الحقيقة ، وإنما هى فى حسن التعامل معها ، فلم يقف خطيباً منددا بما يحمل الناس من أفكار ومعتقدات ، ولم يقف واعظاً محذراً الناس من عذاب الضمير مستصرخاً قلوبهم أن تنفتح على الخير ، وإنما امتشق حسام الحوار والجدل والنقاش ، حتى يقتنع محاوره أن ما يعتقده خطأ ، ومن ثم يجد نفسه أمام سلوك قد انهار أساسه ، فلا يكون هناك مفر من تغييره وفق المعتقد الصحيح .

وكان (فرنسيس بيكون) الفيلسوف الانجليزى الشهير ، على وعى صحيح بأن المجتمع الغربى لن يستقيم له المسار ، إلا إذا استقام نهج عقله ، ولن يستقيم نهج العقل الغربى ، إلا إذا تسلح بمنهج للتفكير ، لا يعيد ولا يكرر ، فى النتيجة التى يصل إليها ، مقدمات معروفة ، وإنما بمنهج تفكير يكشف عن جديد ويضيف إلى المعرفة ما يجعلها معرفة تراكمية . وقبل إقامة هذا المنهج كان لابد له من أن يحمل معول هدم يسلطه على مجموعة من (الأوهام) التى تحاصر حركة العقل ، فتشله عن ممارسة دوره التنويرى كما ينبغى أن يكون : أوهام الكهف ، أوهام الجنس ، أوهام المسرح .. إلخ . أفكار واتجاهات ومعتقدات وميول خاطئة نقع فيها ، أو على أقل تقدير « تحرف الكلم عن مواضعه » .. تحيط الرؤية بكمّ كثيف من الضباب ، فيضل الإنسان الطريق ويفقد الهدف .

وفى عالم التربية ، نحن أشد حاجة إلى هذا النهج ..

هذا النهج الذى يفحص فحصاً نقدياً ، ما تعج به ساحتنا من أفكار سلبية ومعتقدات خاطئة ، حتى نسير على طريق من النور ، فنبصر الهدف الصحيح ، فلا تضيع طاقات ، ولا تتبدد جهود .

وقد يتصور البعض أن عالم التربية ، بحكم وظيفته البنائية ، يخلو من مثل هذه الأفكار الخاطئة والمعتقدات المنحرفة ، لكن قراءة الكتاب الحالى ، ستوقفنا على هذه الحقيقة المؤسفة ، ألا وهى أن عالمنا متخم بالكثير ، وهى ، لأنها تحيد عن

الصواب ، تعد (خرافات) .. وهى ، لأنها (خرافات) ، فلابد أن تتحول إلى معيقات على الطريق ، ويصبح الطريق إلى التقدم مستحيلا ، ما لم نكشف عن هذه الخرفات ، وما لم نعمل جميعاً على تعريتها ومهاجمتها بكل السبل والوسائل .

إن الميزة الكبرى لهذا الكتاب ، هى موضوعه هذا الطريف الجيد الجديد ، والذى يقبل القارىء عليه بنهم ملحوظ ، ويشعر براحة نفسية أن يسر الله مترجماً أميناً أتاح له فرصة قراءته ، وإن كان سيشعر - كما شعرت أنا - بقلق فكرى شديد نتيجة « التنبه » إلى وجود هذا العدد الكبير والخطير من الخرافات التى تحيط بنا فى عالم التربية والتعليم .

يضاف إلى ميزة (الموضوع) ، ميزة (المؤلف) ، فلقد اشتغل أكثر من ثلاثين عاماً مستشاراً للمدارس والجامعات فى كل ولاية من ولايات أمريكا ، مما جعله يصل إلى تلك النتيجة ، وهى أن تلك الخرافات التى يعتقدون فيها فى الولايات المتحدة اعتقاداً راسخاً ، هى أكبر مصدر للفشل فى مدارسهم العامة وأعظم معوق للتجديد والتغيير .

ولا يحسبن أحد أن تلك الخرافات ، ما دامت (أمريكية) ، فنحن بمنجاة منها ، كلا ، فلسنا - مع الأسف - ، فى الوقت الحالى ، أصحاب ابداع فكرى وحضارى ، وإنما نحن - وبكل صراحة - ما زلنا على نهج الاتباع ، والتابع ، أراد أم لم يرد ، يتأثر بما يفكر فيه المتبوع ، إن صواباً وإن خطأ !! بل إن موقف التابع يكون أخطر ، إذ قد يدفعه انبهاره بسيده المتبوع ، أن يتصور الصواب ، فيما يقوم به السيد من أخطاء ، وقديماً قالها ابن خلدون ، إن المغلوب مولع دائماً بتقليد الغالب .

ولأننا لا ننسى كذلك حقيقة (الخصوصية المجتمعية) ، فلابد أن تكون لنا نحن أيضاً (خرافات محلية) مصرية وعربية ، تكون نبت خبرتنا وعاداتنا وتقاليدنا ، يمكن أن تضاف إلى القائمة ، ولابد من جهد بحثى آخر لباحث عربى جسور ، يأخذ على عاتقه مهمة الكشف عنها وإبرازها . وفى ظنى أن المترجم ، الأخ العزيز الدكتور عبد المجيد شيحة ، هو أصلح من يستحق الترشيح للقيام بهذه المهمة . لقد أحسن فى

اختيار الكتاب المترجم ، وأجاد الترجمة ، كعهدنا به حيث الدقة والاحاطة والشمول وامتلاك ناصية اللغة ، عربية والجليزية ، ووضوح الفكر ، بحيث يمكن أن نعد العمل الحالى ، وبلا مجاملة ، إضافة لبنية البحث العلمى التربوى ، وكل هذا يجعلنى أدعو دكتورنا العزيز ، إلى إكمال المسيرة ، فيخرج لنا ، مستقبلا ، عملا علمياً مماثلا عن الخرافات التى تعج بها ساحة بناء الإنسان العربى ، وإنه لقدير ، إذا أعتمد على المولى القدير ، فعزم وتوكل على الله ، إنه نعم المولى ونعم النصير والمعين .

د. سعيد اسماعيل على

مقدمة

خرافات تقيدنا :

يسلك الناس وفقاً لما يعتقدون . فإذا اعتقدت أن شخصاً أمين فسوف أثق به . وإذا اعتقدت أنه غير أمين فلن أثق به . إننا نسلك وفقاً لما نعتقد . وحينما تكون معتقداتنا صحيحة وصادقة ، نستطيع أن نحدث قدراً كبيراً من التقدم . أما إذا كانت معتقداتنا خاطئة فإنها تعوق هذا التقدم ، وتحبط آمالنا ، وتعرض الحياة الإنسانية نفسها إلى الخطر .

ولقد ذهب كل جيل ضحية لخرافاته وأوهامه وأساطيره . فحينما اعتقد الناس أن فساد الدم مسئول عن إحداث المرض ، كان مقبولا أن يعالج الناس بفصد دمائهم ، ولقد فصدت دماء المرضى حتى فارقوا الحياة . وحينما اعتقد الناس أن العالم مستدير تجنبوا ما اعتبروه أطراف العالم خشية السقوط ومفارقة العالم . وحينما اعتقد الناس أن الأطفال راشدون صغار ، لم يروا غضاضة فى عمل الأطفال ، واعتبروا اللعب شيئاً مستهجناً ، وسلوكاً يجب التخلص منه سريعاً . إن خرافات من هذا القبيل أضرت بالكائنات الإنسانية عبر العصور . ولانزال إلى اليوم ضحايا لخرافاتنا وأوهامنا كما كان آباؤنا وأجدادنا ضحايا لخرافاتهم وأوهامهم .

طبيعة الخرافة :

الخرافة اعتقاد شائع وغير صحيح . وللخرافة خصائص تجعلها مضمرة بأفكار الناس وأفعالهم . فالخرافات هى الأسباب الرئيسية لقلة كفاءة مؤسساتنا ، وسوء علاقاتنا ، وفشلنا فى التعامل مع الكثير من مشكلاتنا . ولقد أدت الخرافة إلى تعطيل كثير من محاولات التجديد والتقدم فى عالم التربية .

وللخرافة خمس خصائص تجعلها خادعة فى الأمور الإنسانية :

١ - يعتقد الناس فيها عامة .

٢ - غالباً ما يعبر عنها بإما - أو .

٣ - تشتمل أحياناً على جانب من الحقيقة .

٤ - تبرر السلوك .

٥ - غالباً ما تصبح رسمية .

اعتقاد الناس فى الخرافات :

إن شيوع الاعتقاد فى الخرافة أمر يحول دون فحصها ونقدها . إنها تكتسب صفة الدوام والخلود لأن أحداً لا يجرؤ على مناقشتها أو الشك فيها . وغالباً ما تتقدم الخرافة عبارات مثل : « من الواضح أن » ، « وحقاً أن » ، و « كما يعرف كل شخص منا » و « القليل منا يشك فى أن ... » ، و « مما يعترف الجميع بصحته أن ... » . بل إن شكنا فى هذه المتعقدات (التى تعتبر صحيحة) يجعلنا عرضة للسخرية والاستهزاء ، ويؤلب علينا ذوى الفكر المستقيم من الأمراء والوزراء . ومعنى ذلك أن الخرافة تصبح جزءاً من التقاليد التى يجب احترامها .

تتخذ الخرافات صورة إما - أو :

يميل الناس فى كل مكان إلى تقسيم الأشياء المهمة قسمين ، وغالباً ما تتخذ صورة إما - أو . فمن اليسير أن نقسم الناس أو الوقائع إما إلى أبيض أو أسود ، رأسمالى أو شيوعى ، ملكى أو جمهورى . فالتقسيم يجعل الأشياء منظمة ودقيقة . وغالباً ما نعتاد على التفكير فى فئات حتى نقلل أمام أنفسنا فرص الاختيار . إننا نقسم الأطفال إما إلى طيبين أو أشقياء . والرؤساء إما معنا أو علينا ، والأشخاص إما إلى محبوبين أو مكروهين . وفى تعاملنا مع الآخرين إما أن نتعاون أو نتناقض معهم ، إلى آخره من التقسيمات الخطيرة . ولقد بلغ ببعض الناس الاعتقاد فى أنه إذا احتملت القضية إما - أو فالأمران باطلان . وكبير الظن أن جميع الخرافات من هذا القبيل .

الخرافة تشتمل على جانب من الحقيقة :

مما يجعل للخرافة تأثيراً قوياً أنها تشتمل على عناصر صحيحة . فلقد اعتقد

أجدادنا أن المرض ناتج عن فساد الدم . ونحن على يقين اليوم من أن بعض الأمراض مصحوبة باضطراب كيمياء الدم . وبالمثل اعتقد أجدادنا أن التعرض لهواء الليل مدعاة إلى المرض . ونحن نعلم الآن أن البعوض يطير أثناء الليل حاملا جراثيم الملاريا والحمى الصفراء . إن مثل هذه الحقائق الجزئية تدعم الخرافة ، وتدعو الناس إلى الثقة بها .

الخرافات تبرر السلوك :

والسبب الرابع للتأثيرات المؤذية للخرافات أنها تعضد السلوك الذى نفضله . إنها تؤيد السلوك الذى نرغب فى إصداره على أية حال . فأهل الجنوب بالولايات المتحدة يبررون اقتناءهم للعبيد بأنهم ليسوا بشراً ، بل قد يشعرون بالعظمة والرفعة لأنهم معنيون بأمر أناس غير قادرين على العناية بأمر أنفسهم . فالناس لا يعدمون حيلة فى تبرير ما يرغبون فى فعله . وفى أوقات الحرب تعتقد أمم كثيرة فى خرافة « الله فى جانبهم » .

وتبرر الخرافة أيضاً انعدام الفعل أو السلوك إذا كان ذلك مرغوباً . ففى أمريكا يبرر الناس إحجامهم عن حل مشكلات الإسكان للفقراء بأنهم يرغبون فى المعيشة على هذا النحو ، ولا يريدون تحسناً فى أحوالهم .

تأصيل الخرافات :

تحظى الخرافات فى كثير من المجتمعات بتأييد العرف والتقاليد وفى هذه الحالة تعفى الخرافات من شرط التمحيص والنقد ، كالخرافات التى تكتسب تأييداً بسبب تحريف الدين أو التوسع فى تفسير كلام العلماء وأهل الرأى . إن ما زعمه « هتلر » فيما يتعلق بطبيعة دماء شعبه ودماء اليهود كان سبباً فى تحكم الألمان فى اليهود ردحاً طويلا من الزمن . ويعتمد بعض السياسيين على الوراثة فى تبرير أهليتهم للحكم، إلخ .

الخرافات فى التربية :

بقطع النظر عن مصدر الخرافة ومدى استمرارها فإن لها تأثيراً خطيراً على

تقدمنا وتقدم مجتمعاتنا . فإذا كانت الفروض الأساسية غير دقيقة فإن كل ما يترتب عليها يكون غير دقيق مما يؤدى فى النهاية إلى نتائج سالبة . إن هذا صادق فى الأحوال العادية ، ولكن خطورته تزداد فى الأوقات غير العادية حينما تدعو الحاجة إلى التغيير وتحول الخرافات دون التغيير .

إن نظامنا التعليمى يعانى من عدم القدرة على متابعة التقدم العالمى . ويستنكر الكثيرون قلة العائدات التعليمية وينادون بمساءلة المعلمين ومحاسبة الإداريين ، ولذلك تحاول جميع الأطراف التغيير والتجديد . ولكن مثل هذه الجهود تلقى معارضة من الخرافات التى تحظى بإجماع شبه عام وتعوق التقدم أو التغيير .

إن ما نعانيه من مشكلات تعليمية لا يمكن إصلاحه بعمليات سمكرة أو ترقيع . إن الحاجة ماسة إلى التغيير . إن ما نحتاج إليه هو إعادة التفكير ومراجعة فروضنا ومسلماتنا الأساسية وإيجاد مناهج وطرق تدريس وممارسات تعليمية مناسبة لحاجات الشباب والمجتمع . وليس هذا يسيراً لأن نظامنا التعليمى غاص بخرافات إدارية وأكاديمية وتربوية - إن بعض هذه الخرافات تصدر عن الثقافة : ثقافة مجتمعنا ، ويصدر بعض الخرافات عن تصورات غير صحيحة عن الطبيعة الإنسانية والنمو الإنسانى ، وتصورات خاطئة عن التعليم والممارسات التعليمية . وأول خطوة لإصلاح نظامنا التعليمى هى استبعاد هذه الخرافات والتخلص منها . إننا فى حاجة إلى دراسة هذه الخرافات لنستبدلها بمعلومات أدق عن الناس وسلوكهم .

ولعل المعلمين هم أول وأهم من يجب أن نبدأ معهم باستبعاد الخرافات . إن على المعلم أن يفحص طرائقه وتصوراته وأن يكون قادراً على تبريرها . إن أفضل ما يميز المعلم الكفء من غير الكفء قدرته على فحص معتقداته وتبرير أفعاله وممارساته . إن مجرد التعرف على هذه الخرافات ليس كافياً ، وإنما يجب أن نستبعدها ونستبدلها بفروض صحيحة عن الطبيعة الإنسانية ، وثقافة المجتمع ، والممارسات التعليمية .

الهدف من هذا الكتاب :

إننى أستهدف فى الفصول التالية من هذا الكتاب فحص بعض الخرافات الشائعة التى تقيدنا نحن المشتغلين بالتربية وتقديم بدائل أفضل لها . وتوخياً للسهولة قسمت

هذه الخرافات إلى ثلاث مجموعات :

١ - *خرافات ثقافية :*

وهذه مفاهيم خاطئة منتشرة في مجتمعنا . ولهذه الخرافات تأثيرات لا يمكن تجنبها على نظامنا التعليمى .

٢ - *خرافات عن الأشخاص والسلوك :*

وتتعلق هذه بما يعتقده الناس عن طبيعة الكائنات الإنسانية وإمكاناتهم . وسوف نعنى بالخرافات الخاصة بالأطفال وعلاقتهم بالعالم الذى يعيشون فيه .

٣ - *خرافات عن التعلم والتعليم :*

وهى تصورات غير دقيقة عن التدريس ، والدافعية ، والتقويم ، والعمل مع الطلبة فى الفصل .

وبالإضافة إلى استكشاف وعرض الخرافات التعليمية وضعت قائمة بالقراءات المرتبطة بالموضوع في نهاية كل فصل . وتهدف قائمة القراءات هذه إلى إفادة القراء الذين يرغبون فى التفكير فى هذه الخرافات تفكيراً أكثر عمقاً .

إن مجرد لفت الانتباه إلى هذه الخرافات ليس كافياً . إن ما نحتاج إليه هو تصورات أوضح وأدق نقيم عليها التربية . ولذلك لم أحاول فقط إلقاء بعض الضوء على الخرافات الفاسدة والصحيحة جزئياً وإنما حاولت أيضاً تقديم أسس أدق ويمكن الدفاع عنها للعمل بمقتضاها .

إن بعض الخرافات التى أدرجتها فى هذا الكتاب قد تبدو معروفة ، ولكن بعضها قد يجعلك تفكر فى اتجاهات جديدة . وقد تندهش أن تعرف أن بعض معتقداتك مدرج فى قائمة الخرافات . وربما تكون هذه المعتقدات هى ما تحتاج إلى فحصه بدقة . إننى أتوقع أن تتفق معى فى بعض استنتاجاتى وقد تشك فى بعضها الآخر وقد تزدريها . لا تعبأ بذلك . ليس الشىء المهم هو أن أكون محقاً أو مخطئاً ولكن المهم خبراتك الشخصية فى توضيح الأنظمة الشخصية لمعتقداتك . فإذا نجح هذا الكتاب فى إحداث هذا رضينا به جميعاً .

* * *

NOTES

1. C. E. Silberman, *Crisis in the Classroom* (New York : Random House, Inc., 1970), p. 2.
2. D. Syngg and A. W. Combs, *Individual Behavior : A New Frame of Reference for Psychology* (New York : Harper and Brothers, 1949), P.4.
3. A. W. Combs, *Educational Accountability Beyond Behavioral Objectives* (Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1972), p.7.
4. See the following:
   ** Robert G. Brown, "A Study of the Perceptual Organization of Elementary and Secondary Outstanding Young Educators"(unpublished doctoral dissertation, University of Florida, 1970);
   ** A. W. Combs, *Florida Studies in the Helping Professions,* Social Science Monograph No. 37 (Gainesville, Fl: University of Florida Press, 1969);
   ** Charles Van Loan Dedrick, "The Relationship Between Perceptual Characteristics and Effective Teaching at the Junior College Level" (unpublished doctoral dissertation, University of Florida, 1972);
   ** Donald A. Dellow, "A Study of the Perceptual Organization of Teachers and Conditions of Empathy, Congruence, and Positive Regard" (unpublished doctoral dissertation, University of Florida, 1971);
   ** Gerald Douglas Jennings, "The Relationship Between Perceptual Characteristics and Effective Advising of University Housing Para-Professional Residence Assistants"(unpublished doctoral dissertation, University of Florida, 1973);
   ** Anne O'Roak, "A Comparison of Perceptual Characteristics of Elected Legislators and Public School Counselors Identified as Most and Least Effective" (unpublished doctoral dissertation, University of Florida, 1975);
   ** Herman G. Vonk, "The Relationship of Teacher effectiveness to Perception of Self and Teaching Purposes" (unpublished doctoral dissertation, University of Florida, 1970);
5. See *also* the following :
   ** Chunghoon Choy, "The Relationship of College Teacher Effectiveness to Conceptual Systems Orientation and

Perceptual Orientation" (unpublished doctoral dissertation, University of Colorado, 1969);

** Eunice J. Doyle, "The Relationship Between College Teacher Effectiveness and Inferred Characteristics of the Adequate Personality" (unpublished doctoral dissertation, University of Colorado, 1969);

** B. Koffman, "A Comparison of the Perceptual Organizations of Outstanding and Randomly Selected Teachers in 'Open' and 'Traditional' Classrooms" (unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts, 1969);

** Robert E. Morgenstern, "The Relationship Between Two Modes of Interpersonal Conditions and College Teacher Effectiveness" (unpublished doctoral dissertation, University of Northern Colorado, 1969);

** Lois P. Picht, "Self-Concept in Relation to Effectiveness in Student Teaching" (unpublished doctoral dissertation, University of Northern Colorado, 1969);

** Richard Usher and John Hanke, "Third Force in Psychology and College Teacher Effectiveness Research at the University of Northern Colorado." *Colorado Journal of Educational Research* 10 (Winter 1971) : p.2;

الجزء الأول

خرافات من الثقافة الأمريكية

خرافة مجتمعنا التنافسى

« ينبغى أن تعد مدارسنا الشباب للمعيشة فى مجتمعنا التنافسى » إن هذا المبدأ يبدو لملايين الأمريكيين شيئاً واضحاً بذاته . ويوافق عليه أيضاً لسوء الحظ آلاف المعلمين وإداريو المدارس . وهذا المبدأ فاسد كلية . والفساد الذى يحدثه كبير . إن النظام المدرسى الذى يعلى من شأن المنافسة يفشل بكل تأكيد فى إعداد تلاميذه للحياة الناجحة فى العالم الحديث. إن الفكرة القائلة بأن مجتمعنا مجتمع تنافسى فكرة خاطئة . حقاً إننا نعيش فى أكثر المجتمعات التى عرفها العالم تنافساً واستقلالا .

مجتمعنا التعاونى :

هناك اتجاهان كبيران فى التاريخ الإنسانى أوجبا التعاون فى حياتنا المعاصرة :

(١) الاعتماد الزائد للناس بعضهم على بعض .

(٢) الزيادة الكبيرة للسلطة أو القوة فى أيدى الأفراد .

لقد أصبح العالم صغيراً جداً ، إذ نعيش فى أحجار بعضنا بعضاً بالمعنى الحرفى للعبارة تقريباً . إننا معتمدون على أناس لا نعرفهم أو نسمع عنهم لإنتاج وتوزيع طعامنا وملابسنا ومساكننا وأماننا . إن شيئاً بسيطاً مثل كيلو من اللبن لا يمكن أن يصل إلينا بدون تعاون آلاف الأصدقاء غير المعروفين الذين يحصلون على اللبن من الأبقار ويعالجونه وينقلونه إلى محال بيع اللبن . إن هناك آلافاً أخرى من الناس ينتجون أعلاف البقر ، ويبسترون اللبن ، ويعبئونه فى زجاجات ، ويمهدون الطرق ، ويصنعون المركبات التى تجعل نقله ممكنا .

إننا قد نعجب بالخصائص التنافسية لمجتمعنا ، وقد يطيب لنا أن نعتبر أنفسنا مجتمعاً تنافسياً ، ولكن كثيراً من التقدم الصناعى والعلمى الذى حدث فى مائة السنة الماضية جعلنا معتمدين على ملايين الناس الآخرين . إن كلا منا يجب أن يعتمد على

الآخرين فى تنفيذ الأعمال التى لا نستطيع تنفيذها بأنفسنا ، كالمهندسين الذين يحمنون تربينات الكهرباء تعمل خلال الليل ، وجامعى القمامة الذين يجعلون مدننا مكاناً صالحاً للحياة . إن قليلا منا يستطيع أن يعيش بمنأى عن الآخرين . وسواء رضينا أم أبينا فإننا نعيش معتمدين كلية على الإرادة الطيبة للآخرين وتعاونهم فى كل لحظة من لحظات حياتنا . وفى مقابل ذلك ، يعتمد علينا آلاف الناس الآخرين . إننا فى الواقع « المحافظون على إخواننا » أكثر من أى وقت مضى فى التاريخ .

إن اعتمادنا على غيرنا لم يزد فقط فى مائة الأعوام الماضية ولكن السلطة التى يستطيع الإنسان الفرد أن يمارسها على الآخرين فى المجتمع زادت أيضاً . إن أى شخص يستطيع أن يشترى وسائل الحياة أو الموت من أقرب محل لبيع الأدوية أو الأدوات . إن الشخص غير الجدير بالثقة الذى يحمل بندقية يستطيع أن يقلب مجتمعنا رأساً على عقب بقتل رئيس أو أى مارتن لوثر كنج ، إن أقل شخص فينا له سلطة على حياة الآخرين أو موتهم . إن لكل شخص منا كميات كبيرة من القوة الكهربية على أطراف أناملنا من أقرب مفتاح كهربائى . إننا قادرون من خلف عجلات القيادة فى سياراتنا على إحداث الموت والخراب فى شوارع مدننا أو فى الطرق السريعة . إن هذه القوة تحتم التعاون فى المجتمع ليسير سيراً طبيعياً . إننا لا نستطيع حتى أن نذهب إلى المجمعات الاستهلاكية إلا إذا أمنا من إيذاء الآخرين لنا على طول الطريق . إننا لا نستطيع أن نقود السيارة إطلاقاً ما لم نعتمد على تعاون الآخرين والتزامهم بمكانهم على الطريق . وتخيل القيادة فى مجتمع تنافسى حقاً لتدرك المعنى المراد .

إن الصناعات الكبيرة التى نشير إليها باعتبارها عينات من حياتنا التنافسية هى فى التحليل الدقيق أمثلة رائعة للتعاون . وبالرغم من أن المؤسسات الصناعية الكبرى التى تدل بفضائل المنافسة معتمدة اعتماداً كبيراً على تكامل آلاف العمال الذين يعتمد بعضهم على بعض . إننا ننسى أن أحد إسهامات هنرى فورد فى الصناعات الحديثة هى استخدامه لخط التجميع وهو طريقة منظمة لتحقيق تعاون الناس فى تصنيع المنتجات . إن صناعاتنا التنافسية الكبيرة هى بالفعل من عجائب

المجهود التعاونى ، وهى فى الحقيقة لا ترغب فى المنافسة . وكان من الضرورى للكونجرس أن يصدر تشريعاً يمنع الصناعات الكبيرة من استبعاد المنافسة كلية .

حقاً إننا نتنافس مع الآخرين فى المجتمع ، ولكن التنافس ليس هو القاعدة بل الاستثناء . إننا لا نحتاج إلا إلى التفكير فى حياتنا فى الأربع والعشرين ساعة الماضية لندرك كثرة تعاوننا وقلة تنافسنا . إننا نحيا أياماً دون منافسة مع الآخرين ، ولكننا نتعاون معهم من الصباح حتى المساء . ويا له من تزييف للحقائق أن نستمر فى وصف مجتمعنا لا بما نفعله كثيراً بل بما نفعله نادراً .

من ينافس ؟

ولكن لماذا نظل نعتقد أن مجتمعنا مجتمع تنافسى على الرغم من وجود الأدلة المناقضة ؟ إن أحد الأسباب يتمثل فى منظورنا . إن هناك حقاً بعض الأماكن الخاصة التى تكون المنافسة فيها مفيدة وممتعة . إننا نميل إلى التعميم من هذه المناسبات الخاصة إلى الاعتقاد فى أن المنافسة هى طريقة الحياة الأمريكية . وعلى سبيل المثال ، إننا نستخدم المنافسة للتغلب على مشكلة الندرة . فحينما تكون الأماكن محدودة فى الكليات يضطر الطلبة إلى المنافسة للدخول فى الكلية . وحينما لا يوجد ما يكفى من المأكل أو المسكن أو المال نلجأ إلى المنافسة لنحدد من يحصل عليها .

وتستخدم المنافسة أيضاً فى تحديد النوعية . وعلى سبيل المثال ، فإن إحدى الطرق للمفاضلة بين المرشحين لمنصب هى جعلهم يتنافسون أمام الجمهور . إننا نفعل نفس الشىء حينما نقارن بين منتجين أو أكثر متعادلين تقريباً فى النوعية تحديداً لأفضلهما .

ومن الأسباب الأخرى لإعلائنا من شأن المنافسة تلك الإثارة التى تحدثها المنافسة فى المناسبات الرياضية وفى اللعب مع منافس جدير بالمنافسة ، إن مثل هذه المشاعر باعثة على الرضا والإثارة . ولا غرابة فى تحويل هذه المشاعر إلى اعتقاد مؤداه أن المنافسة جانب من الحياة جيد ومرغوب فيه . وبالطبع هو كذلك . ففى اللعب ، وفى التعامل مع الندرة ، وفى اختيار المرشحين السياسيين تكون المنافسة مفيدة . ولكن المنافسة غير مناسبة باعتبارها طريقة عامة للحياة . وهى نكبة إذا اعتبرت هدفاً

تربوياً. فإذا أردت أن تعلم الأطفال ، الذين ينبغى أن يحيوا فى عالم تعاونى ، أن المنافسة هى طريق النجاح فى الحياة فإنك تعدهم للحياة فى مجتمع غير موجود . ولحسن الحظ يقاوم الأطفال بشدة مثل هذا التعليم . ونحن محظوظون حقاً لأنهم لا يقبلون هذا الخداع . إنهم يتعلمون بأنفسهم سريعاً قيمة العمل معاً ، والتعاون مع الآخرين كالكبار المحيطين بهم .

بعض تأثيرات المنافسة

ينبغى أن نفحص الإجراءات أو الأساليب التى نستخدمها فى تحقيق أهدافنا فى ضوء تأثيراتها الجانبية على المهنيين وغيرهم . وحينما نفحص المنافسة نجد أن لها تأثيرات سيئة كثيرة على الناس ، فمن تأثيرات المنافسة جعل المتنافسين متشابهين . ويكون للمنافسة معنى إذا أراد المتنافسون تحقيق نفس الأهداف وخضعوا لنفس القواعد . وبناء على ذلك يصبح المتنافسون متشابهين إذا أرادوا التفوق على الآخرين. فإذا كانت المسايرة الكاملة هى هدفنا كانت عبارة المنافسة هى الطريقة الفعالة للبلوغ إلى هذه الغاية . إن بطاقات الأسعار التى توجد على ممارساتنا يجب أن تقرأ ليس فى ضوء العائدات العينية المشخصة فقط ولكن فى ضوء النتائج الإنسانية التى قد تكون أكثر أهمية أيضاً على المدى البعيد .

إن الدفاع عن المنافسة باعتبارها طريقة حياة يؤدى إلى اعتقاد آخر مؤداه أن شخصاً يجب أن يكسب وشخصاً يجب أن يخسر بالضرورة . والقليل منا يقبل مبدأ «كلب يأكل كلباً» مرشداً للحياة معاً فى مجتمعنا الديمقراطى التعاونى . وتطبيق هذا المبدأ على تعليم الأطفال يستثير عدداً لا حصر له من المشكلات . إن النمو المثالى لكل طفل يجب أن يكون الهدف الأساسى لمدارسنا العامة . ويجب أن تفحص الإجراءات التى تحول دون تحقيق هذا الهدف بعناية بالغة .

ولقد بين جورج ليونارد – وهو مؤلف وناقد تربوى – جانباً آخر وهو أن المنافسة من أجل المنافسة تؤدى إلى الجدب فقط .

> « لا ضرر من المنافسة إذا استخدمت بالقدر الكافى، فهى كالملح القليل يمكن أن يجعل اللعبة والحياة نفسها أكثر متعة. أما إذا

جعلنا الملح أكثر من الطعام فإنه يؤدى إلى المرض. وبالمثل إذا
أصبح الكسب هو الشيء الوحيد فإنه يؤدى إلى الجدب والاغتراب»

وتؤدى المنافسة أيضاً إلى تشويه مشاعر الثقة بيننا وبين الآخرين . إن المجتمع التعاونى الذى نعيش فيه يوجب أن يكون الناس قادرين على الاعتماد على بعضهم . ولكن إعلاء شأن الكسب على حساب القيم الإنسانية يجعل المنافسة تؤدى إلى الخوف من الآخرين . وهذا عكس مباشر للاتجاه المطلوب فى مجتمع تعاونى ناجح ، إن الإنسان لا يستطيع أن يتعاون مع أناس يخشاهم .

إن نجاح مجتمع يقوم على المبادىء الديمقراطية مثل مجتمعنا يعتمد أساساً على خلق أفراد مستقلين وموفورى الكرامة وقادرين على السلوك بطريقة تحقق ذواتهم وذوات إخوانهم . إن كل ما يفسد احترام الشخص لنفسه أو للآخرين خطر بالنسبة لنا جميعاً . إننا معتمدون على الإرادة الطيبة لإخواننا فى كل لحظة من لحظات وجودنا الحديث المعقد ، سواء شئنا أم أبينا . إن كل ما يفسد ثقتنا بأنفسنا وبالآخرين يجعل الاتصال صعباً ويعوق الجهد التعاونى .

إن المدارس العامة مكلفة بمسئولية إعداد الشباب ليصبحوا مواطنين صالحين ، ولكى تحقق المدارس العامة هذه الغاية لا ينبغى أن تقيم الأهداف والإجراءات على افتراضات خاطئة عن العالم الذى يستعدون للدخول فيه . إن إعداد الطلبة للحياة والعمل فى مجتمع تعاونى معقد يقتضى على أقل تقدير أهداف مثل : الاستقلال ، والشعور بالمسئولية ، ورغبة كل فرد فى تحمل نصيبه من العمل ، والعناية بالآخرين وتحملهم ، وتقدير القيم الإنسانية ، والأخذ بمبدأ الرفاهية الإنسانية ، والإخلاص للمبادىء الديمقراطية، واحترام كرامة الإنسان وتكامله ، واكتساب المهارات الضرورية للمشاركة على نحو فعال فى التفاعل الشخصى والاجتماعى. إن مثل هذه الأهداف لا تحول دون تحقيق الكمال فى المحتوى التقليدى أو المقررات الدراسية . إنها تحدد كيفية استخدام مثل هذا الكمال فى المجتمع الأكبر الذى ينبغى أن يقضى فيه الطلبة بقية حياتهم .

* * *

SELECTED READINGS

Brocedy, H. S. "Comprehensive High School as an Instrument of the Culture." *North Central Association Quarterly* 50 (1975) : 295 - 98.

Green, T. F. *Work, Leisure and the American Schools*. New York : Random House, Inc., 1968.

Marrow, A. J. *Management by Participation : Creating a Climate for Personal and Organizational Development*. New York : Harper & Row, Publishers, 1967.

Roethlisberger, F. J. *Man in Organization*. Cambridge, Mass : Harvard University Press, 1968.

Webb, R. B. "Youth Life-Worlds and the American Culture." *Feeling, Valuing and the Art of Growing* (1977 Yearbook). Washington, D. C. : Association for Supervision and Curriculum Development, 1977.

Worth Commission on Educational Planning. *A Future of Choices : A Choice of Futures*. Edmonton, Canada : Huntig, 1972.

خرافات عن الديمقراطية

تشيع في ثقافتنا ثلاث خرافات عن الديمقراطية وتؤدى إلى عوائق خطيرة لعمليات التربية وهى :

(١) الديمقراطية تعنى معاملة كل شخص بنفس الطريقة .

(٢) الديمقراطية هى حكم الأغلبية .

(٣) الديمقراطية هى التصويت .

معاملة كل فرد بنفس الطريقة :

تعنى الديمقراطية عند الكثيرين معاملة كل شخص بنفس الطريقة . وتنشأ هذه الخرافة من مبدأ « أن جميع الناس خلقوا متساوين » . وهذا مبدأ نبيل حقاً . ولكن القليل منا يرغب فى الواقع أن يعامل كل شخص بنفس الطريقة ، لأن هذا يجعل الحياة غير مريحة على الإطلاق . إن رغبتنا وعدم رغبتنا فى معاملة كل فرد بنفس الطريقة تعتمدان على حالتنا الاقتصادية فقراً أو غنى . فالفقراء يعتبرون معاملة كل فرد بنفس الطريقة شيئاً صحيحاً ومرغوباً ، ويعتبرها الأغنياء غير عادلة وخرقاً للحقوق الشخصية . إن هذه الخرافة تستخدم كمعظم الخرافات فى تبرير ما هو مريح .

إن الكائنات الإنسانية كائنات متفردة ، فلم يوجد ولن يوجد شخصان متشابهان فى جميع الوجوه ، وإزاء هذا التفرد يمكن أن تؤدى معاملة كل فرد بنفس الطريقة إلى أكبر أنواع الظلم ، وإلى مجتمع لا يحس إطلاقاً بحاجات أعضائه . إن ما نحتاج إليه ليس هو معاملة كل فرد فى المجتمع بنفس الطريقة ، ولكن بالحرى معاملة كل شخص فى ضوء حاجاته الفردية . إن المدارس العامة يجب أن تقام على هذا المبدأ الأساسى . ولسوء الحظ تنعكس خرافة المعاملة الواحدة السائدة فى مجتمعنا على مدارسنا العامة . وهنا يؤدى تطبيقها باسم العدالة إلى مشكلات لا يمكن تصديقها .

لقد أقر مبدأ التفرد الإنسانى منذ زمن بعيد ، ولكن مدارسنا لاتزال تبحث عن طرق لمعاملة الناس معاملة واحدة ، اعتماداً على خرافة مؤداها أن هذه هى « طريقة الحياة الديمقراطية » ، وبالتالى تريح أولئك الذين يرغبون فى المحافظة على الوضع القائم . لقد عرف المربون منذ مائة سنة على الأقل أن إشباع حاجات الطفل الفرد يقتضى جعل المنهج مناسباً لحاجاته . ومع ذلك نصر على البحث عن طرق لجعل الطفل مناسباً للمنهج وليس العكس ، ونستخدم خرافة المعاملة الواحدة لتبرير فعلنا . إننا نقيم المدارس ونشرع القواعد ونعد الطرق التى تضمن معاملة جميع الأطفال معاملة واحدة . وغالباً ما يؤدى هذا إلى حماية الممارسات القديمة فى الوقت الذى يقتضى الأمر فيه تحديثاً ، تعضيداً للممارسات الإدارية ومحافظة على الوضع القائم .

والأطفال الصغار أنفسهم على وعى بظلم إجراء معاملة الجميع بطريقة واحدة . ولقد قالت مرة طفلة صغيرة ذكية تعبيراً عن شعورها إزاء زيادة اهتمام المعلم بضعاف القراءة فى فصلها : « هذا مقبول . إنهم فى حاجة إلى اهتمام المعلم » . إن الأطفال يعرفون أن العدالة لا تقتضى معاملة جميع الناس معاملة واحدة بل العناية بالحاجات الفردية . إنهم لا يأسون لحصول طفل على ما يحتاج إليه . إن ما يسوءهم حقاً هو حصول طفل معين على اهتمام أكثر مما يحتاج إليه . إن الأطفال الذين يحظون بتدليل المعلمين مصدر كبير لإساءة زملائهم . ومما يدعو إلى الرثاء حقاً أن يكون هذا واضحاً ومفهوماً لدى الأطفال ومشوهاً على نحو سيىء لدى الكبار . إننا لا نستطيع أن نسمح لخرافة المعاملة الواحدة أن تظل تعوق تفكيرنا عن الإصلاح التعليمى . إن الخسارة عظيمة جداً فى الفرص المتاحة والموارد الإنسانية الثمينة .

حكم الأغلبية بالتصويت :

ومن الخرافات الأخرى عن الديمقراطية أن الديمقراطية تقتضى الحكم عن طريق الأغلبية وأن طريقة البلوغ إلى هذا هى التصويت . إن الدعوة إلى التصويت تفسد العملية الديمقراطية لأنها وسيلة لإبطال المناقشات . وهى أسلوب إدارى لإنجاز العمل المتاح . هذا فضلاً عن أن التصويت يمكن أن يكون شكلاً مقبولاً من أشكال القهر والإكراه ، وغالباً ما ندعى الناس للتصويت حينما يعتقد شخص فى جماعة أن عدداً

كافياً منهم يميلون إلى رأيه إجباراً للآخرين على العمل وفقاً لما يريد . وباجراء التصويت تدرك الأغلبية أن التصويت ضمان لتنفيذ أى قرار يتخذ ، وتدرك الأقلية أن التصويت أسلوب للضغط أو القهر . إن الحزب المغلوب الذى لا يوافق على القرار قد يستنتج أنه خدع . ومثل هذا الشعور بدوره يمكن أن يؤدى إلى نتيجة مؤداها أنه لا يلتزم بنتيجة التصويت .

إن هدف المدرسة يجب أن يكون مساعدة كل طالب على تحقيق أقصى إمكاناته. وهذا أمر فردى لا يقرر بالتصويت ، إن اتخاذ القرارات على أساس قاعدة الأغلبية فقط خلط لشكل مناسب أحياناً لاتخاذ القرارات الجماعية بالاعتقاد الديمقراطى الأساسى فى كرامة الأفراد وتكاملهم .

الشكل والجوهر :

إن الخرافات الخاصة بالديمقراطية كتلك التى ناقشناها تنشأ نتيجة لخلط الشكل بالجوهر وهو خطأ شائع فى الفكر الإنسانى . فلقد أحبط البحث عن الأفكار الرائعة بالانشغال بالطرق والإجراءات والمراسيم التى قصد بها التعبير عن تلك الأفكار . وعلى سبيل المثال ، شوهت تعاليم السيد المسيح بشكليات الكنيسة ، وأفسدت المفاهيم السامية للحرية الإنسانية بالأبنية السياسية التى أقيمت لتأمينها . إن جوهر الديمقراطية لا يتمثل فى شكلها ولكن فى الاعتقاد الأساسى الذى مؤداه « حينما يكون الناس أحراراً يستطيعون اكتشاف أفضل الطرق المناسبة لهم » . إن هذا الاعتقاد ليس أسلوباً أو ممارسة ولكنه تقرير عن طبيعة الكائنات الإنسانية ، وعن الإمكانات الإنسانية ، وما نحتاج إليه فى تحقيقها . إنه يعبر عن الحاجة إلى حماية الأقليات أكثر من كونه حكماً عن طريق الأغلبية .

إن للمبدأ الديمقراطى مضامين مهمة تتعلق بطرق التعامل بين الناس . وليست الأشكال والمؤسسات والممارسات والإجراءات التى صممت لتنفيذ المبدأ سوى تعبيرات يرجى منها تحقيق المبدأ . فلا يتطلب المعتقد الأساسى فى الديمقراطية من كل شخص أن يقرر بل على العكس يستدعى المعتقد الثقة فى إخواننا لدرجة أننا نكون راضين فى حالات كثيرة بسبب تركهم يتخذون القرارات لنا . ففى المجتمع المعقد لا يكون كل

شخص خبيراً بكل شيء . إننا مجبرون على الاعتماد على ذكاء الخبراء وإرادتهم الطيبة فى اتخاذ القرارات من أجلنا . وعلى قدر تعقد المجتمع يجب الأخذ بهذا المعتقد . إن الشكل التمثيلى لحكومتنا تعبير عن ذلك المبدأ . ويجب أن تكون مدارسنا العامة تعبيراً آخر عن ذلك المعتقد .

إن الإنسان يميل إلى الاعتقاد فى أن المدارس التى تكلف بمسئولية تربية الناشئة يجب أن تكون أعظم نموذج للديمقراطية . وللأسف هذا بعيد عن الواقع . إن الفحص الدقيق لمدارسنا على جميع المستويات يكشف عن ممارسات وإجراءات لا تتصل بالمفاهيم الأساسية للديمقراطية . وغالباً ما ينكر الناس هذه الممارسات استناداً إلى اعتقاد مؤداه أن « هؤلاء مجرد أطفال » وكأن القيم الديمقراطية لا تنطبق على الناشئة . ولقد قررت المحكمة العليا فى أمريكا أن للطلبة حقوقاً كأى مواطن . ولكن مايزال كثير من المعلمين والإداريين يجدون صعوبة فى قبول هذا المبدأ . وفى بعض المدارس تستخدم مؤثرات مفسدة ومحبطة باعتبارها دليلا على التعليم الجيد أو تبريراً لمعتقد خاطىء عن الديمقراطية . إن الأطفال يتعلمون من خبرتهم أكثر مما يتعلمون مما نحرص على تعليمهم إياه رسمياً . فإذا أرادت المدارس أن تعبر حقيقة عن المبدأ الديمقراطى فلا يمكن أن تستبدل الشكل بالجوهر أو أن تؤسس الأهداف والممارسات والإجراءات على خرافات .

إن المبادئ الديمقراطية يمكن أن تطبق فى المدارس الأمريكية كما برهن على ذلك فئات من المعلمين الممتازين . وليس معنى ذلك أن إدارة المدارس ديمقراطياً أمر بسيط أو سهل . إن على المعلمين والطلبة أن يتعلموا طريقة الحياة الديمقراطية . وهذا التعليم يستغرق وقتاً طويلاً ويقتضى دافعية وإتاحة للفرصة . إن المبادىء الديمقراطية تطبق فى المدارس إذا فهمت جيداً واحترمها المعلمون والإداريون . إن محاولة تعليم الأطفال وفقاً لمبدأ « افعل ما أقول لا ما أفعل » غير مفيدة فى التربية . وأفضل إعداد للحياة فى مجتمع ديمقراطى هو الحياة فى مجتمع ديمقراطى . إن المدارس هى مؤسسات اجتماعية ويجب أن تعكس أفضل ما يهدف إليه المجتمع . وهذا يستدعى التمييز بين الشكل والجوهر وبين المبدأ والخرافة .

* * *

SELECTED READINGS

Association for Supervision and Curriculum Development. *Life Skills in School and Society* (1969 Yearbook). Washington, D.C. : Association for Supervision and Curriculum Development, 1969.

Educational Leadership. Entire May 13, 1974 issue on student rights.

Farson, R. *"Forum : Birthrights - A Children's Bill of Rights."* Ms 11 (1974) : 66 - 70.

Formm, E. *The Sane Society*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1953.

Kohlberg, L. *"Cognitive Developmental Approach to Moral Education."* Phi Delta Kappan 56 (1975) : 67 - 77.

Sanchez, R. *Schooling American Society : A Democratic Ideology.* Syracuse, N.Y.: Syracuse University Press, 1976.

****

خرافة الشهادات والمؤهلات

تؤكد خرافة الشهادات والمؤهلات أن الحصول على المؤهلات يحقق لصاحبها حكمة أكبر ، وتتيح فرصة الاعتماد عليها . ويمكن أن تسمى هذه الخرافة بخرافة الأخصائى ، أو خرافة الفنى ، وبصرف النظر عن الأسماء فإنها تشير إلى الاعتقاد فى أن الأشخاص ذوى المؤهلات ، والرخص والمكانات ، يتمتعون بقدر من الثقة أكبر من الآخرين . وكل ما يقوله شخص ذو منصب (رئيس ، محافظ ، معلم ، طبيب ، معلق، ناشر ، أب ، أم) ينبغى أن يكون أفضل بالتأكيد . وفى بعض الأحيان يكون ذلك صادقاً ، ولكن ربما أقل صدقاً مما يعتقد الكثيرون .

إن حرص المجتمع على تأهيل أصحاب المهن هو أحد الأساليب التى يلجأ إليها لزيادة الثقة فى الأشخاص الذين يدعون الاختصاص أو الحذق فى مجال أو أكثر . وتحرص المهن على تأهيل أصحابها على أساس أن ذلك ضرورة لحماية الناس من الخداع. وبمجرد الإيمان بأن هذا فى صالح العامة ، فإنه يصبح وسيلة لتأمين الشخص فى عمله . إنها تقيد عدد الأشخاص الذين يدخلون المهنة ، وتزيد فى الوقت نفسه من قيمة الشهادات والدخول المترتبة عليها . وهكذا يحرص الأطباء والمحامون وعلماء النفس والحلاقون والمحاسبون والمعلمون والإداريون وغيرهم على جعل مهنهم أنظمة مغلقة عليهم ومحددة العضوية قدر الإمكان .

حجم هذه الخرافة :

ولخرافة « المتخصص أفضل » تغييرات كثيرة فى نظامنا التعليمى . ففى الفصل الدراسى ، فإنها تعنى أن المعلم يعرف ، والطالب لا يعرف . وهذا الاعتقاد يفرض ضغوطاً كثيرة على المعلم ، مما يجعله يعمل دائماً على أساس أنه لا يخطىء . وهذا أمر لا يستطيع كثير من المعلمين تحقيقه . فالمعلمون الذين يسمحون لأنفسهم

بالإيمان بهذا الاعتقاد يعيشون حياة تعسة فى مجتمع محدود ، وبالتالى فإن الفجوة المتسعة بين الأجيال تجعل من غير المحتمل أن تكون المعلومات المهمة للمعلمين مهمة كذلك للطلبة .

وإذا اعتقد الطلبة فى خرافة المؤهلات ، فإن الناتج سوف يكون سالباً أيضاً . فالاتكال على المعلم يقلل من المبادرة ، ويقضى على الرغبة فى البحث ، ويؤدى إلى اتجاهات سلبية نحو التعلم . إن قلب الابتكار هو الشك ، وأى شىء يعوق شك الطالب يكون ذا تأثير سالب على الأهداف المرجوة من العملية التعليمية . ويؤدى الاعتماد على خرافة التخصص - على المدى الطويل - إلى زيادة الفجوة بين المعلمين والطلبة .

وغالباً ما يصاحب خرافة التخصص والتأهيل محاولات مقصودة من الشخص لتزكية وضعه ، وإحاطة نفسه بهالة من التعظيم والإكبار . فكون الشخص خبيراً فى مجال معين ، ليس شيئاً هيناً ، وإنما يدفع الشخص إلى زيادة مكانته . وهذا الأمر يدفع الأخصائيين إلى الاعتقاد بأنهم معصومون من الخطأ ، وغالباً ما يسرفون فى التقليل من قدر غيرهم ، حتى وإن كانوا أقل منهم فى التخصص . وهذا بالتالى يقلل من ثقة الآخرين فى قدرتهم على علاج المشكلات التى تواجههم . ولعل خير مثال على ذلك الاعتقاد بأن المعلم غير قادر على إجراء الدراسات الخاصة بفصوله ومدرسته ، وترك ذلك للباحثين من حملة الدكتوراه . وهذا الاعتقاد جعل كثيراً من المشكلات التربوية غير ذات حل ، وذلك لأن حملة الدكتوراه يرون أن المعلمين غير قادرين على إجراء الأبحاث وأن هذا يتطلب قدرات ومهارات غير موجودة لدى المعلمين .

بعض التأثيرات على المعلمين :

إن الاعتقاد بأن « التخصص أفضل » له تأثيران خطيران ، هما :

(١) الحط من قدر المعلم ، وخاصة معلم المرحلة الابتدائية ، وزيادة قدر التخصص فى مادة دراسية .

(٢) هجر التدريس إلى أعمال أكثر تخصصاً .

الحط من قدر المعلم :

إن تطبيق خرافة التخصص أوجدت نوعاً من التدرج الهيراركى فى القيم والمكانة . فأستاذ الجامعة يحتل قمة الهرم ، يليه فى المكانة المتخصصون فى المواد الدراسية ، ويلى هذا وذاك فى المكانة معلم المرحلة الابتدائية الذى يحتل قاعدة الهرم . وهذا ما يجعل معلم المرحلة الابتدائية عرضة للنقد من جميع الناس ، على أساس أنه يدرس « ميكى ماوس » . إن معلمى المرحلة الابتدائية لا يمكن أن يكونوا مدرسى مواد ، بل عليهم مسئوليات عديدة ومختلفة . فبرامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية تتطلب منه كفاءة فى القراءة ، وفنون اللغة ، والحساب ، والعلوم ، والعلوم الاجتماعية ، والموسيقى والفن ، وأدب الأطفال ، والتربية البدنية والصحية ، هذا بجانب علم النفس والمناهج والأصول الاجتماعية ... إلخ . ومن ثم ، يجب على معلم المرحلة الابتدائية أن يعرف قدراً كافياً من جميع هذه العلوم ، ليكون قادراً على وضع الطالب على أولى درجات السلم التعليمى . ولكى يستطيع فعل هذا ينبغى أن يكون ذا معرفة بالمادة الدراسية ، ومتخصصاً فى فهم الطلبة ، وكيف يتعلمون .

ومهارات معلم المرحلة الابتدائية قد تبدو بسيطة للملاحظ الخارجى ، ولكن ذلك ليس وقفاً على عمل معلم المرحلة الابتدائية ، إذ أن ذلك يصدق أيضاً على المتخصص الذى يعرف عمله ويمارسه باتقان . إن معلمى المرحلة الابتدائية جديرون بالاحترام والاعجاب ، ولكن خرافة التخصص تقلل من قيمة عملهم ، وتقلل من مرتباتهم ، وينظر إليهم كمواطنين من الدرجة الثانية .

الهرب من الفصل الدراسى :

والتأثير الثانى لخرافة التخصص بين المعلمين هو الهرب من الفصل الدراسى . إن البرستيج والمكانة والمرتب الزائد للأدوار التخصصية تغرى فئات من أحسن المدرسين بالهرب من الفصل الدراسى إلى أعمال أقل قيمة بالنسبة للهدف الأساسى من التربية . ونتيجة لذلك ، فإن عدداً من المدرسين الأكفاء أصبحوا أفراداً غير أكفاء ، وأن المدرسين الذين توفروا على تعليم الغير اقتصر تعاملهم مع عدد قليل من الأشخاص .

لقد تعلمنا أن الخبراء العسكريين ليسوا أكفأ الناس فى التعامل مع العلاقات الدولية . كما أن علماء الذرة ليسوا أكفأ الناس فى تقدير أمور الحرب والسلام . وفى التربية أيضاً ، من الضرورى أن نلقى نظرة على الخبراء فى التربية .

ليس ضرورياً أن يكون متخصصو المواد الدراسية والباحثون والإداريون وغيرهم ، أكفأ الناس فى اتخاذ القرارات العامة ، أو القرارات الخاصة بالعمل اليومى ، فيما يتعلق بالمنهج والممارسة . ولقد سمعت عدداً من نظار المرحلة الابتدائية يقولون «من الأفضل ألا يكون لديك مستشارون للإرشاد النفسى» ، لأن مجرد حصولك على أحدهم يدفع المعلمين إلى التنصل من هذه المسئولية ، ويبعثون بالطلبة إلى الخبراء .

وبصفة عامة، كلما زاد التخصص ، قل المنظور الذى يطل الشخص من خلاله على العالم. إن ما نريده لحل كثير من مشكلات التربية ليس تخصصاً دقيقاً، وإنما بالحرى منظوراً أرحب ننظر من خلاله ونختار فى ضوئه الحلول المناسبة . إن الأخذ بفكرة التخصص تحرم المجال (التربية) من كثير من الأشخاص، ذوى النظرة المثالية من غير المتخصصين . إن إنتاج مواطنين أذكياء يقتضى معلمين أذكياء ومهرة ومهنيين .

وليس معنى حصول الشخص على مؤهل ما، أنه يؤدى عملا حسنا. إن إسهام الناس فى التربية إنما يعتمد على طبيعتهم وما يستطيعون عمله للأطفال. والرغبة والقدرة فى مساعدة الناس على النمو نادرة وغالية . والنظام التعليمى الناجح هو الذى يستفيد من جميع الإمكانات فى أى مكان توجد فيه .

SELECTED READINGS

Goodman, P. *Compulsory Mis-education*. New York: Horizon Press, 1946.

Illich, I.D. *Deschooling Society*. New York: Harper & Row, Publishers, 1971.

Postman, N., and Weingartner, C. *Teaching as a Subversive Activity*. New York: Delacorte Press, 1969.

Reimer, E.W. *School is Dead : Alternatives in Education*. Garden City, N.Y.: Doubleday & Company, Inc., 1971.

Silberman, C. *Crisis in the Classroom*. New York: Random House, Inc., 1970.

Waller, W. *The Sociology of Teaching*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1965.

****

خرافات الموضوعية والنموذج الصناعى

إن عديداً من الخرافات المعاصرة فى مجتمعنا نشأت من الثقافة العلمية الصناعية التى نعيش فيها . ومن بين هذه الخرافات خرافات الموضوعية ، وخرافة النموذج الصناعى . أما الخرافة الأولى فتتمثل فى أن جميع المشكلات يمكن حلها بالمنطق والموضوعية ، وأما الخرافة الثانية فتتمثل فى أن خبرتنا فى تطبيق تلك المبادىء فى الصناعة سوف تكون فعالة فى أى مكان آخر . إننا نحاول تطبيق هذه الخرافات على جميع جوانب التربية على أمل أن نجعل مدارسنا أكثر كفاية . ومن الطبيعى أن نتوقع من الطرق التى أثبتت كفاءة فى مكان ما أن تفعل نفس الشىء فى أماكن أخرى . فإذا كانت المشكلات الجديدة تشبه حقاً المشكلات القديمة فإن هذا الاعتقاد قد يكون دقيقاً . إما إذا كانت المشكلات الجديدة مختلفة اختلافاً جوهرياً فإن تطبيق الأساليب القديمة على المشكلات الجديدة لا يفشل فقط فى حلها ، وإنما قد يخلق مشكلات جديدة . ونحن الآن فى مثل هذا الموقف لأننا نحاول تطبيق النموذج الصناعى الموضوعى على المدارس .

تطبيق النموذج الصناعى الموضوعى على التربية :

إن هناك سبباً وجيهاً لإعجاب مجتمعنا بالموضوعية . لقد خدمتنا الموضوعية فى التعامل مع عالم الأشياء ، ذلك العالم المهم بالنسبة لثقافتنا المادية . فالموضوعية فى دمائنا . إننا استخلصنا أمتنا من البربرية وهى مشكلة التحكم فى الأشياء . إننا نعبد العلم كالبقرة المقدسة والموضوعية هى المعتقد الأساسى للعلم بالطبع . إن الإنجازات الرائعة للصناعة الأمريكية - التى تتمثل فى إمدادنا بالكميات الكبيرة من السلع والخدمات - تم إنجازها بالاتجاهات الموضوعية نحو الإنتاج . حتى إن أدياننا علمتنا أن ننظر إلى أنفسنا باعتبارنا أشياء ، وعاملتنا على نحو يجعلنا نحمل أنفسنا على السلوك .

وفى ضوء هذه الخلفية لاغرو أننا نصيح حينما تواجهنا المشكلات قائلين : «احصل على الحقائق» ، وحينما نحصل على الحقائق ، يؤكد الاعتقاد أن كل شيء تقريباً ممكن بالتعامل مع المشكلة ، بطريقة شبيهة بطرق رجال الأعمال . إنها ببساطة مسألة منطق : فالإنسان يحدد الأهداف ويحلل الموقف ، ويرسم خطة العمل ، وينفذها ، ويقيس الناتج ليعرف ما إذا كان قد نجح أو لا . إن هذا هو التتابع الذى أنجزت به معجزات العلم والصناعة ، الآخذة بمجامع النفس . إنه أعاننا على التحكم فى عالم الأشياء . ولكنه يفسد على نحو سيىء حينما يطبق على الكائنات الإنسانية .

الناس ليسوا موضوعات . إنهم كائنات مفكرة ، وشاعرة ، ومدركة ، ومحبة ، وكارهة ، ومعتقدة ، ومكافحة ، ودينامية ، وذاتية . إنهم ببساطة لا يسلكون وفقاً للحقائق كما يلاحظها الآخرون . إنهم يسلكون وفقاً لإدراكاتهم ومعتقداتهم التى قد تكون موافقة أو غير موافقة للحقائق ، كما يراها الآخرون .

لقد أخضع نظامنا التعليمى لتطبيق النظم بطريقة التفكير المتبعة فى النموذج الصناعى رغبة فى جعل المدارس مسئولة إدارياً كما هو الحال فى المؤسسات الصناعية . إن هدف التربية يجب أن يكون السلوك المحسن لدى الطلبة . وتحسيناً للتربية نحتاج منطقياً إلى تحديد السلوك الذى نرغب فيه ، ونعد الوسائل المعينة على خلقه ، ثم قياس العائد لمعرفة ما إذا كانت الأهداف قد تحققت . إن معقولية هذا الأسلوب لا يمكن إنكارها . إنه منطقى ومباشر وموضوعى . إنه الأسلوب الذى نستخدمه فى حل كثير من المشكلات التى نواجهها فى حياتنا اليومية . ونتيجة لذلك طبقت الأساليب الموضوعية للإدارة والتحكم على المشكلات التعليمية فى كل مكان .

تطبيق أسلوب النظم على التربية :

إن أسلوب تحليل النظم يتطلب أهدافاً سلوكية وبرمجة وتحليلا للمدخلات والمخرجات - تلك الأمور التى تطبق الآن على المشكلات والممارسات التربوية ، بل إن لغة الصناعة استخدمت فى وصف العمليات التربوية فليس نادراً أن نسمع وصف التدريس باعتباره أنظمة إرسال والتقويم باعتباره تغذية رجعية أو المحاسبة أو الإشراف توجيهاً وديناميات الفصل باعتبارها مسائل مدخلات ومخرجات . إننا نتوقع واللذين أن

ما أثبت صلاحيته في تحسين الإنتاج الصناعي سوف يحسن التربية أيضاً . ولكن المحاولة محكوم عليها بالفشل .

وينبغي أن نفهم أن النظام في ذاته ليس صحيحاً أو خاطئاً . فأسلوب النظم مجرد وسيلة لبلوغ أهداف موضوعة . فإذا كانت الأهداف جيدة فإن الأسلوب سوف يعين على تحقيقها . أما إذا كانت الأهداف سيئة أو غير مناسبة ، فإن الأسلوب سوف يضمن عدم حدوث الأخطاء .

إن هدف التربية مختلف تماماً عن هدف الصناعة . فالهدف في الصناعة هو إنتاج منتج معين . فالعامل ترس في العملية - وسيلة تعين على إنتاج السلعة . أما في التربية فإن العامل هو المنتج . إن نمو الطالب ورفاهيته هما الهدف . وليست هذه مشكلة موضوعية وإنما هي مشكلة ذاتية . فإذا كانت الصناعة منظمة بحيث تهدف إلى نمو ورفاهية عمالها وليس إنتاج المنتج كان من الممكن أن تنظم على نحو مختلف جداً . ولا يمكن التعامل مع الناس بطريقة موضوعية محضة . ولقد فهمت هذه الحقيقة حتى في الصناعة . وعلى سبيل المثال حاول الباحثون في دراسات هوثورن أن يجدوا أمارات على تحسين الإنتاج . ونظراً لأنهم بدءوا بالمقدمات المنطقية الموضوعية فقد حاولوا التحكم بطريقة متسقة في ساعات العمل ، والإضاءة ، وفترات الراحة ، وكثيراً من الشروط الأخرى المرتبطة بالعمال في أعمالهم . لقد وجدوا أن كل تغير في الشروط أدى إلى زيادة الإنتاجية . وكانت الدهشة الكبرى حينما قرروا معرفة ماذا يحدث إذا أزيلت جميع هذه التحسينات عاد العمال إلى حالتهم الأولى وزاد الإنتاج أيضاً . ومن الواضح أن شعور العمال بأنهم « جماعة خاصة » لاشتراكهم في التجربة أدى إلى زيادة الإنتاجية بقطع النظر عما حدث لهم .

ومما يدعو إلى الدهشة (والاحتقار) أن نلاحظ أنه بالرغم من محاولة التربية تطبيق النموذج الصناعي أصبح لكثير من الصناعات أفكار أخرى عنه . فبعض الصناعات تحاول تجريب تعديل مفاهيم خط التجميع في الإنتاج . وتحاول صناعات أخرى البحث عن أنسنة شروط العمال بما في ذلك إشراك العمال في الإدارة واتخاذ القرار.

إن الاتجاهات الموضوعية نحو المشكلات الذاتية يمكن أن تعوق أو حتى تحطم إمكانية التعامل الناجح مع مشكلاتنا الإنسانية الضاغطة . ولكن خرافة الموضوعية من الخرافات التى يصعب مقاومتها . لأن لها فى الثقافة المادية وهم كونها منطقية ومباشرة وبالتالى موافقة لخبراتنا الماضية ، التى اعتقدنا فى إمكانية تطبيقها على كل شىء . ولذلك ظللنا نستخدمها فى كل مكان حتى مع المشكلات الإنسانية التى لا تناسبها .

إن الاستخدام الأعمى للأساليب والممارسات التى كانت ناجحة فى مؤسسه ذات أهداف معينة مع مؤسسة أخرى ذات أهداف مختلفة تماماً يمكن أن يكون مفسداً . إن التربية مسألة ذاتية إلى حد كبير - مشكلة إنسانية قلما ينطبق عليها خرافات الموضوعية ، والنموذج الصناعى . إن هناك نماذج أخرى أكثر مناسبة للتربية مستمدة من الاتجاهات الإنسانية فى علم النفس والفهم الجديد فى المهن المعينة للإنسان . والقراء المعنيون بالموضوع يستطيعون الحصول على المعلومات عن هذا الموضوع فى كتابات كارل روجرز ، وابراهام مازلو وايرل كيلى وأرثر كومز وجورج براون وجيمى بوجنتال وباترسون . إن الاتجاهات الإنسانية نحو علم النفس والتربية التى قدمها هؤلاء الناس تقدم إرشادات جديدة ومثيرة للممارسة التربوية . إن كثيراً من البدائل التى ناقشناها فى بقية هذا الكتاب مستمدة من أفكارهم .

* * *

SELECTED READINGS

Association for Supervision and Curriculum Development. *To Nurture Humaneness : Commitment for the 70s* (1970 Yearbook). Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1970.

Bugental, J. F. T. *Challenges of Humanistic Psychology.* New York: McGraw-Hill, 1967.

Buhler, C., and Allen, M. *Introduction to Humanistic Psychology.* Belmont, Calif.: Wadsworth Publishing Co. Inc., 1972.

Combs, A.W., Richards, A. C., and Richards, F. *Perceptual Psychology : A Humanistic Approach to the Study of Persons.* New York: Harper & Row, Publishers, 1967.

Goble, F. G. *Third Force : The Psychology of Abraham Maslow.* New York : Grossman Publishers, 1970.

Laszlo, E. *The Systems View of the World.* New York : George Braziller, Inc., 1972.

Patterson, C. H. *Humanistic Education.* Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall, Inc., 1973.

Severin, F. T. *Humanistic Viewpoints in Psychology.* New York : McGraw-Hill, 1965.

Simpson, E. L. *Humanistic Education : An Interpretation.* Cambridge, Mass. : Balliner Publishing Company, 1977.

Weinberg, Carl, ed. *Humanistic Foundations of Education.* Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall, Inc., 1972.

****

خرافة الأهداف السلوكية

لكى تجعل المدارس أكثر مسئولية ، تحاول المدارس فى كل مكان الاعتماد على الأهداف السلوكية . ويدفع اتجاه الأهداف السلوكية المعلمين إلى جعل أعمالهم أشبه بطرق منظمات العمل من خلال الإجراءات المنظمة ، من حيث تحديد الأهداف ، وتقدير عائدات التدريس ، فالمعلمون مطالبون بتحديد أهدافهم تحديداً واضحاً ، فى شكل أهداف سلوكية وبناء معايير الأداء التى يحكم بها على مبلغ الإنجاز .

ويبدو أن المنطق الذى يقف وراء هذا الاتجاه صحيح . إنه موافق للطريقة العلمية التى تعبدها فى جميع جوانب ثقافتنا ، ولاجراءات خط التجميع الصارم التى جعلت صناعاتنا نماذج للإنتاج . إن هذا الاتجاه يمكن ملاحظته فى أساليب الإدارة مثل تحليل النظم ، والبرمجة والإنتاج المحكوم بالكمبيوتر ، وما شابه ذلك . إن نجاح هذه الأساليب فى زيادة الإنتاجية فى الصناعة أثار الأمل فى عقول الكثيرين بأن يكون لها نفس التأثيرات على التربية .

محدودية تطبيق الأهداف السلوكية على التربية :

لقد كان تطبيق أسلوب الأهداف السلوكية على التربية باعثاً على خيبة الأمل لأسباب عديدة :

١ - فالأهداف السلوكية تركز على الأعراض .

٢ - اتجاه الأهداف السلوكية نظام مغلق فى علاجه للتربية .

٣ - إن الانشغال بالأهداف السلوكية يشوه التربية .

٤ - الأهداف السلوكية غير مناسبة للأهداف الإنسانية .

الأهداف السلوكية تركز على الأعراض :

إن سلوك الإنسان فى أية لحظة ليس سبباً ، بل نتيجة . ونظراً لأن الناس يسلكون وفقاً لإدراكاتهم لأنفسهم وللعالم الذى يعيشون فيه ، فإن السلوك فى أية

لحظة ليس أكثر من عرض لما يدور بداخل الفرد - نتيجة لدافعية داخلية . إن إقامة التخطيط التربوى على أساس السلوك ليس أكثر فعالية من علاج أعراض مرض معين ، وإهمال الأسباب التى أحدثته .

إن الإخفاق فى فهم الطابع الأعراضى للسلوك أحبط جهود المربين فى التعامل مع مشكلات التعليم لأجيال عديدة . فإذا ثبت اهتمام المعلمين على سلوك الطفل وضرورة تغييره بدلا من الأسباب التى تقف وراءه ، فإن الأساليب المستخدمة سوف تكون محاولات لضبط وتوجيه أفعال الطفل بكل تأكيد . وسوف يضطرون إلى إعادة هذه الجهود يوماً بعد يوم ، إذا لم يفعلوا شيئاً إزاء أسباب السلوك . إن أساليب المساءلة التى تركز اهتمام المعلم على سلوك الأطفال قد توجه المعلمين إلى الاتجاه الخاطىء لإحداث التغيرات المهمة .

اتجاه الأهداف السلوكية نظام مغلق تجاه التعلم :

إن اتجاه الأهداف السلوكية يحدد الأهداف الدقيقة سلفاً ثم يقوم المعلم بكل ما من شأنه أن يعين الأطفال على البلوغ إلى تلك الأهداف . إن هذا يعمه المعلمين والطلبة ويجعل موقف التعلم بحثاً عن الإجابات الصحيحة . وتقتضى الحالات المتطرفة من هذا الاتجاه المعلمين أن يضعوا أهدافهم بطريقة إجرائية دقيقة ويحددوا سلفاً المنتجات التى يتوقعونها . إن هذا الاتجاه ينجح أحياناً فى تدريس المهارات المحددة تحديداً دقيقاً كمهارات الحساب ، والقراءة والكتابة ، أو فى إنتاج السلوك غير المعقد . ولكن حينما يتقدم الطالب وتصبح أهداف التدريس والتعليم أكثر تعقيداً وفردية تتناقص فائدة الأهداف السلوكية سريعاً .

إن الطلبة الذين نعلمهم فى ظل أنساق مغلقة يتقوقعون فى نطاق محدود ولا يكون لهم سيطرة عليه . ونظراً لأنهم لا يشتركون فى تحديد الغايات فلا يمكن أن يشعروا بالولاء نحوها . وهذا بدوره يؤدى إلى الاعتقاد بأن التعليم غير مناسب أو غير مرتبط بحاجات الطلبة . وقد ينظرون إلى المعلمين باعتبارهم أعداء وإلى النظام التعليمى باعتباره شيئاً يجب تحطيمه إن أمكن .

ويؤدى أيضاً نظام التفكير المغلق مباشرة إلى فلسفة « الإنسان العظيم » إذ ينبغى أن يعرف شخص أين يجب أن يذهب الناس حتى يتسنى للآخرين تدبير الأمور على نحو يجعلهم متأكدين من بلوغ الناس فى المكان - وهى فلسفة غريبة للمدارس فى المجتمع الديمقراطى . ففى الأنظمة المغلقة يجب أن يكون المعلمون على علم بكل شىء ، ولا مجال هناك للخطأ . ويجب أن يكونوا خبراء قادرين على تشخيص وعلاج آلاف المشكلات . إن هذا التشخيص صعب حتى على علماء النفس الإكلينيكى الذين ينفقون كل وقتهم فى ذلك ، ولذلك فإنه يعتبر مطلباً مستحيلا على معظم المعلمين . إن النظام المغلق التفكير يثبط الابتكار ويعوق الإبداع ويجعل حجرة الدراسة موحشة حيث يتعلم الناس الإجابات الصحيحة لمشكلات لم يصادفوها بعد .

الانشغال بالأهداف السلوكية يشوه التربية :

وبينما تكون الأهداف السلوكية مفيدة فى تحصيل مهارات نوعية ، فإنها لا تناسب الأهداف الأعم مثل السلوك الذكى ، والحل الكفء للمشكلات ، والابتكار ، والمسئولية ، والمواطنة الصالحة . ولكى تستخدم الأهداف السلوكية على نحو جيد يجب أن تحدد تحديداً دقيقاً . فالمعلمون ينصحون بأن يكونوا دقيقين « حدد أهدافك بدقة » ، « حدد السلوك الذى تتوقع » . إن مثل هذه التوجيهات تختزل أهداف التدريس إلى وحدات أصغر فأصغر يمكن قياسها ببساطة ، وبالتالى تسهم فى زيادة التأثير غير الإنسانى الذى يسود فى نظامنا التعليمى . إن تركيز الانتباه على الأهداف المحددة وليس العامة للتعليم يشوه الأهداف العامة التى تعتبر جوهر النظام التعليمى ويجعل الأفضلية للأهداف المحددة فى الفصل .

إن هذا التشويه يزداد سوءاً نتيجة لحقيقة مؤداها أن الأهداف السلوكية تتحدد بطبيعة أدوات القياس المتاحة . وفى الأحوال المثالية تحدد الأهداف وتعين طرق القياس التى تقيسها أو تبتكر . وفى أحيان كثيرة يكون العكس هو الصحيح (أى تعين الأدوات ثم تحدد الأهداف) . فالأهداف تصاغ فى ضوء الأدوات المتاحة ويتم تجاهل الأمور التى لا توجد لها وسائل قياس . وهكذا تشوه الأهداف العامة للتعليم حتى يتسنى التركيز على السلوكيات التى نعرف كيف نقيسها . وهذا يميل إلى إحباط الإبداع ، ويصرف الانتباه عن الأهداف العامة العريضة .

الأهداف السلوكية غير مناسبة للأهداف الإنسانية :

إن تعلم الأهداف الأساسية ليس الهدف الوحيد للتربية . فلقد توقع الناس من المدارس أن تسهم فى الرقى بنوعية الحياة . فاشتملت قوائم الأهداف التى صاغها المربون والآباء والعامة عبر التاريخ على أهداف عريضة وإنسانية مثل المواطنة الصالحة ، والمسئولية ، والعضوية الأسرية الممتازة ، والصحة البدنية والعقلية ، والاهتمام بالقيم الديمقراطية ، والابتكار ، والإهتمام بالآخرين . وهذا صحيح كما يبدو من مؤتمر البيت الأبيض عن التربية . إن المدارس التى لا تعلم الناس سوى القراءة والكتابة والحساب سوف تؤدى إلى فشلنا جميعا . إن مجتمعنا يستطيع أن يسير على نحو أفضل بالقارىء السىء والمحاسب السىء أكثر منه بالمواطن غير الذكى أو المواطنين غير المتحملين للمسئولية ، والاتكاليين والعدوانيين وغير المهتمين بالآخرين . إن الأهداف الإنسانية أساسية جداً فى مثل المجتمع الذى نعيش فيه .

ويقصد المربون بالأهداف الإنسانية ما يلى :

١ - ***الأهداف العريضة*** : إن هذه أهداف عامة عريضة للوجود والتطور الإنسانى. إن هذه الأهداف تشتمل على خصائص مثل السلوك الذكى ، والابتكار ، والقدرة على التكيف ، والمسئولية ، والاستقلال والفكرة الموجبة عن الذات ، وتحقيق الذات ، والتطابق مع الآخرين وتكوين القيم والاتجاهات .

٢ - ***الأهداف الوجدانية*** : إن هذه الأهداف ترتبط بجوانب التعلم المتضمنة فى اكتشاف الطالب للمعنى الشخصى لخبراته (انظر المجال الوجدانى) .

٣ - ***أهداف الحياة الداخلية*** : إن الناس ليسوا فقط ماكينات معرفية . إن ما يجعلنا أناساً هو مشاعرنا - الأشياء التى نعتقد فيها ، الأمل ، الحب ، الكره ، البحث ، والأمل . والنظام التعليمى الذى يتجاهل هذه الجوانب الحيوية من الخبرة الإنسانية يقلل من احتمال تأثيرها العظيم . والأسوأ من ذلك أنه نظراً لتأثير المشاعر الإنسانية والقيم على كل شىء يتعلمه الناس، فإن تجاهل تأثيرها سوف يقلل من نجاح

المدرسة فى التعامل مع الأمور المعرفية . الطلبة أناس ويجب التعامل مع هذه الحقيقة . ولا تستطيع مدرسة معاصرة أن تهمل الأهداف الإنسانية . إن إهمال الأهداف الإنسانية إنكار لطبيعة الأشخاص ، الذين يهدف النظام التعليمى إلى مساعدتهم .

إن الأهداف الإنسانية ليست يسيرة الوصف . فالسلوك الذكى مثلا يتعلق بقدرة الشخص على مواجهة المشكلات الجديدة وإيجاد الحلول الكفوة المناسبة . فإذا أمكن معرفة هذه الحلول مقدماً مثلا يكون السلوك ذكياً . وبالمثل لا تخضع المشاعر الإنسانية والمعنى الإنسانى للمعرفة إلى القياس بالمعنى السلوكى . إن الانشغال بالأهداف السلوكية يخاطر بإفساد الأهداف التربوية .

المساءلة :

نظراً لأن مجتمعنا يكافح من أجل تجديد نظامنا التعليمى فلقد أصبح المعلمون مسئولين عن الانفاقات البشرية والمالية التى تخصص للتربية . ولا يستطيع شخص أن يقاوم فكرة المساءلة . إذ يجب أن تسأل كل مؤسسه عن كيفية إنفاق مواردها والمدرسة ليست استثناء . ومن الممكن أن ترتد إلينا الطرق التى نختارها تحقيقاً للمسئولية . وكما أن خلق الشخص الصحيح يتطلب وجبة متزنة فإن المداخل التى تعتمد عليها تحقيقاً للمسئولية يجب أن تزودنا بالاتجاه المتزن الذى يعين على تحسين الصحة التعليمية . وهناك الكثير الذى يمكن أن يحطم الأهداف الأولية . ونحن لا نستطيع أن نجعل انشغالنا بالمسئولية أو المساءلة يحطم الأهداف الأساسية . ومع ذلك فإن هذا نفس ما يحدث حين نركز كميات كبيرة من المال والوقت والجهد لآلاف الأشخاص على الأهداف السلوكية - مفهوم معايير الأداء لتحقيق المسئولية .

إن الأشخاص المعنيين بالمسئولية يجب أن يسألوا عن تأثيرات مطالبهم على النظام التعليمى . إن الدفاع غير المتعقل عن الأهداف السلوكية يضيق مفهوم المساءلة بقطع النظر عن سلامة النية المتضمنة فيه . إن الاتجاه السلوكى ليس خطأ ، وكان من السهل التعامل معه إن كان كذلك . إن الخطأ يتمثل فى ذلك الجزء الصحيح منه . إن لاتجاه الأهداف السلوكية قيمة محدودة جداً ، وغالباً ما يعمل على نحو كفء حينما

يستخدم فى تحصيل المهارات المحددة بدقة . إن له مكاناً بارزاً فى نظام المساءلة . ولسوء الحظ فإن للأهداف السلوكية تلك الخاصية المنطقية والمحسوسة التى تخلق ضلالات تتعلق بالدقة والكفاءة أكثر من المساعدة التى تقدمها بالفعل . ونحن نتوقع منها الكثير باعتبارها وسيلة وحيدة أو أساسية فى تقدير العائدات التعليمية . إن الاتجاه الصحيح للمساءلة يجب أن يغطى جميع أهداف التربية بما فى ذلك الأهداف الإنسانية . وأى شىء غير ذلك يجعلنا نقصر فى تحقيق الأهداف التربوية .

* * *

SELECTED READINGS

Bugental, J. F. T. *Challenges of Humanistic Psychology*. New York: McGraw-Hill, 1967.

Combs, A. W. "Can We Measure Good Teaching Objectively ?" *NEA Journal* 53 (1964) : 34 - 36.

Brown, G. J. *Human Teaching for Human Learning*. New York : The Viking Press, 1971.

Leonard, G. *Education and Ecstasy*. New York : Delacorte Press, 1968.

Orlich, D., and Ratcliff, J. "Coping with the Myth of Accountability." *Educational Leadership* 34 (1977) : 246 - 52.

Wass, H. "Educational Accountability Here and Abroad." *Educational Leadership* (April 1972) : 618 - 20.

****

خرافة القانون والنظام

إننا نفتخر بأنفسنا لأننا « دولة القوانين لا الرجال » . وحينما تسير الأمور على نحو خاطئ نحاول حل مشكلاتنا بسن قوانين جديدة أو مضاعفة الجهود لفرض القوانين القديمة . وغالباً ما لا يتم سوى مس السطح الخارجي للمشكلات ، واعتمادنا على الاتجاهات الإدارية لا يقدم أكثر من فكرة غامضة مؤداها أن شيئاً يجب عمله . وبالرغم من فشلها المتكرر تقدم خرافة القانون والنظام غالباً باعتبارها حلاً مناسباً لكثير من المشكلات التى تواجهنا سواء فى المجتمع أم فى المدارس . وتعبر هذه الخرافة عن نفسها فى التربية فى صورة خرافات أخرى مثل خرافة قيمة العقاب وخرافة أنه ليس هناك أفضل من الجلد علاجاً .

طريقتان للنظر إلى السلوك :

ولكى نفهم خرافة القانون والنظام على نحو فعال فمن الضرورى أن نفهم اتجاهين يعتمد عليهما الناس فى معاملة غيرهما غالباً . أحدهما هو إدارة السلوك . والآخر يوجب إحداث تغير فى معتقدات الناس .

الاتجاه الإدارى :

الاتجاه الإدارى نحو السلوك هو تطبيق للمبدأ السيكولوجى الذى يؤكد أن الناس يسلكون فى حياتهم وفقاً للقوى الخارجية التى توجد فى بيئتهم وتؤثر فيهم ، أو تبعاً للضغوط الواقعة عليهم .

ومما لاشك فيه أن الاتجاه الإدارى فى التربية قائم ، وله أنصاره ولا مجال لتقليل أهميته . فالناس يدفعون الضرائب الموجبة على دخولهم خشية من العقاب القانونى ، ويشترون البضائع أو السلع التى تحظى بقدر كبير من الدعاية والإعلان ، ويطيعون أوامر الرؤساء رغبة أو رهبة ، ويؤدون ما يفرض عليهم من تبعات أعمالهم خشية

الفصل من العمل ، إلخ . ونتيجة لهذه المشاهدات مال بعض الناس إلى الاعتقاد فى أن التأثير فى القوى أو الظروف المحيطة بالأفراد فى المجتمع ، هو خير وسيلة لتغيير سلوكهم وحل مشكلاتهم . ولا غرو فقد تميزت طرائق العلاج النفسى فى الأعوام القليلة الماضية بخاصية جوهرية مؤداها أن الطبيب المعالج هو الشخص الفعال فى عملية العلاج .

ولقد اعتمدت هذه الممارسات العلاجية على مسلمة خاطئة هى أن الإنسان حيوان محكوم كلية بشروط بيئية ، وأن فعله قاصر على الاستجابة لمثيرات هذه البيئة ، وكأن مفهوم الإرادة - باعتباره قدرة الإنسان على التحكم فى سلوكه - غير وارد أصلاً . ولقد أكد علماء الاجتماع أهمية القوى الاجتماعية والثقافية التى تفعل فى النظام الاجتماعى ، فاعتقدوا أن أفعالنا محكومة برغبات الآخرين وتوقعاتهم ، وأننا لا نستطيع أن نعمل فى المجتمع إلا من خلال هذه التوقعات والرغبات التى تحددها الأدوار أو المكانات الاجتماعية . فإذا أردنا أن نحدث تغيراً دائماً فى السلوك فما علينا - فيما يرى بعض علماء الاجتماع - إلا أن نغير البيئة الاجتماعية المحيطة ، والواقع أن البيئة الاجتماعية ليست فاعلة فحسب ، وإنما هى منفعلة كذلك ، أى أنها تؤثر فى الإنسان وتتأثر بفكره ونشاطه .

ومما هو جدير بالذكر أن الاتجاه الإدارى يعتمد على مبدأ تتحصل فيه صور الدافعية من مكافأة السلوك المرغوب ، ومعاقبة السلوك غير المرغوب . وهذا المبدأ أفضل فى معاملة الحيوان منه فى معاملة الإنسان .

فإذا أردت أن تعوّد قطيعاً من الحيوان على سلوك طريق معينة فما عليك إلا أن تسد جميع المسالك ، ما خلا مسلكاً واحداً تريده . هذه الطريقة ذات كفاية عالية فى التعامل مع القطيع ، ولكنها ليست كذلك فى التعامل مع الإنسان . فالإنسان لا يعدم حيلة فى اكتشاف طريق نعجز عن إغلاقها . ومما لاشك فيه أن الطريقة الإدارية التى تعتمد على الاشتراط تنجح فى بعض الأحيان . فقد نستطيع حمل الناس على الوقوف عند ظهور النور الأحمر ، والسير عند رؤية النور الأخضر ، كما أننا نستطيع أن نجعلهم يدفعون أثمان ما يشترون ويحافظون على ملكيات الآخرين ، ويصلون إلى

أعمالهم فى أوقات محددة ، ويظلون يعملون إلى أوقات معلومة ، ويرسلون أبناءهم إلى المدارس الابتدائية فى سن الإلزام ، إلخ . والجدير بالذكر أن الاتجاه الإدارى الذى نجح فى بعض الأحيان يفشل فى أحيان أخرى نتيجة للديناميات المتضمنة فى الاشتراط الذى يعتمد عليه الاتجاه الإدارى

فإذا نجح أحد المشاة فى عبور الطريق إبان ظهور النور الأحمر ولم يصب بسوء ، بل على العكس من ذلك أفاد وقتاً وادخر جهداً ، فإن استجابته تتعزز ، ولا يعتبر النور الأحمر مثيراً كافاً لسيره ، وإنما يصبح مثيراً حافزاً عليه . ومن ثم يتضح أن الأسلوب الإدارى إذا نجح فى علاج بعض المشكلات ، فليس من الضرورى أن ينجح فى علاج جميع المشكلات .

الاتجاه الشخصى :

السلوك مجرد عرض لما يعتمل داخل الفرد من دوافع ، وتتمثل الأسباب الحقيقية للسلوك فى معتقدات الناس ومشاعرهم ، وآمالهم ، ورغباتهم . هذه الأسباب هى التى تحدد ما يفعله الناس وما لا يفعلونه . وتقتضى التغيرات الدائمة فى السلوك إحداث تغير فى المعتقدات والاتجاهات وغيرها من الدوافع الداخلية . وفهم الأسباب الحقيقية التى توجد داخل الفرد طريقة ناجحة فى علاج مشكلاته .

ولا تنجح هذه الطريقة إلا بتعاون الشخص المريض صاحب المشكلة . ولقد عنى كارل روجرز بنظرية النمو الإنسانى ، وأفاد منها فى تغيير سلوك الإنسان . ولقد عرفت نظريته بالعلاج المتمركز حول العميل . وتفيد هذه النظرية كما يتضح من اسمها أن العميل (المريض) وليس الطبيب المعالج هو الشخص الفعال فى العلاج . فما على الطبيب إلا أن يمهد الظروف المعينة للعميل على فهم نفسه وعلاقاته وعالمه . ويقتضى الاتجاه الشخصى فى تناول المشكلات الإنسانية إحداث تغيير فى معتقدات الأشخاص واتجاهاتهم وميولهم . فقد ننجح مثلا فى حمل طفل على تجنب إيذاء من هم أصغر منه سناً فى المدرسة مستخدمين آليات الاتجاه الإدارى من مثوبة وعقوبة ، ولكننا لا نستطيع أن نقنع الطفل بأن ما يحدث خارج المدرسة ، فى الملعب والشارع ، لا يختلف عما يحدث داخلها . ويمكن حسم مشكلة إيذاء الأطفال الصغار كلية سواء داخل

المدرسة أم خارجها لدى الطفل من خلال تغيير اتجاهاته ، كأن نجعله قادراً على إدراك أن الأطفال الصغار بشر مثله ، وأنهم أشخاص يمكن أن يعرفهم ، ويحبهم ، ويلعب معهم - ومن ثم يكون التحكم فى سلوك الإيذاء غير مطلوب ، لأن هذا السلوك يختفى من تلقاء ذاته .

وتغيير معتقدات الناس ليس يسيراً للاعتبارات التالية :

١ - طالما أن دوافع السلوك داخلية ، فإننا لا نستطيع تغييرها مباشرة ، وإنما نستطيع فقط أن نيسر حدوث هذا التغير من خلال تغيير خبرات الأفراد .

٢ - طالما أن دوافع السلوك داخلية ، فإنها تقع فى نطاق تحكم الشخص الذى نريد تغيير سلوكه ، ولا يمكن إحداث هذا التغيير إلا بتعاون الشخص نفسه .

٣ - طالما أن مسببات سلوك الفرد داخلية فإنها لا تتغير بسهولة وإنما تقتضى وقتاً وجهداً وصبراً ومثابرة .

ومن ثم يتبين لنا أن الاتجاه الإدارى يتحكم فى السلوك من الخارج ، بينما يمارس الاتجاه الإنسانى تأثيره من خلال الإعانة والتيسير وليس التحكم المباشر فيما يوجد بالداخل .

عناصر القوة والضعف فى الاتجاه الإدارى :

إن التغيرات التى يحدثها الاتجاه الإدارى فى سلوك الأفراد مؤقتة وليست دائمة . وبالرغم من إنفاق الكثير على بناء السجون واتخاذ الاحتياطيات التى تجعل هرب المسجونين مستحيلا ، فإن بعض المساجين لا يعدمون الحيلة فى الهرب . وبالرغم من وجود القواعد والإجراءات التى تحكم كل صغيرة وكبيرة فى المدرسة ، فإن التلاميذ يتفننون فى التغلب على هذه القواعد .

وبالرغم من فشل الاتجاه الإدارى فى التحكم فى سلوك الأفراد بطريقة دائمة ، فإن له عدداً من المزايا يمكن إجمالها فيما يلى :

١ - الهدف فى الاتجاه الإدارى مباشر (سلوك يراد تغييره) .

٢ - أنه عاجل (فالنتائج يمكن تحديدها وملاحظتها بدقة) .

٣ - يمكن استخدامه سواء تعاون الشخص موضوع التغيير أم لم يتعاون .

٤ - يشعر مستخدمه بالقوة والتحكم والرضى عن الذات .

أما الاتجاه الإنسانى فأكثر صعوبة ، ولكنه أكثر نجاحاً ، وقد يتطلب وقتاً أطول ، وفهماً أوفى - والواقع أن هذا الاتجاه هو أفضل الطرق لعلاج المشكلات التربوية .

الحاجة إلى الاتجاهات الإدارية والشخصية فى التربية :

قد تكون الاتجاهات الإدارية ضرورية فى الفصل كما هى ضرورية خارج الفصل . والاتجاهات الإدارية ناجحة فى علاج المشكلات قصيرة المدى ، ولكنها تفشل فى علاج المشكلات بعيدة المدى . أما الاتجاهات الشخصية فلا تقتصر على السلوك المباشر ، وإنما تعنى بالتغيرات بعيدة المدى . ومن الجدير بالذكر أن المؤسسات التربوية تعنى هى الأخرى بالمخرجات بعيدة المدى والتغيرات الدائمة فى اتجاهات ومعتقدات وسلوك الطلبة . وعلى الإداريين والمربين أن يتعرفوا على هاتين الطريقتين لأن إحداهما صالحة لنوع معين من التغير والأخرى صالحة لنوع آخر . فالمشكلات المختلفة تتطلب حلولا مختلفة وبالتالى مناهج مختلفة . والمعلمون الأكفاء يستفيدون من الطريقتين ، أى أنهم يستفيدون من الاتجاه الإدارى فى علاج المشكلات التى تتطلب علاجاً فورياً ، ويعتمدون على الاتجاه الشخصى فى علاج المشكلات بعيدة المدى . أما المعلمون غير الأكفاء فيقتصرون على اتجاه دون الآخر ، ودون النظر إلى طبيعة المشكلة محل النظر أو العلاج .

* * *

SELECTED READINGS

Amos, W. E., and Orem, R. C. *Managing Student Behavior*. St. Louis : Green Publishing Co., 1967.

Combs, A. W. "Two Views of Motivation." *Handbook of Research on Motivation*. By J. F. Frymeir. Columbus, Ohio : Ohio State University Press, 1971.

Hitt, W. D. "Two Models of Man. " *American Psychologist* 24 (1969) : 651 - 58.

Marrow, A. J. *Behind the Executive Mask*. New York : American Management Association, 1946.

Plank, E. L. "Violations of Children's Rights in the Classroom." *Childhood Education* 52 (1975) : 73 - 75.

Rogers, C. *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio : Charles E. Merrill Publishing Co., 1969.

Rogers, C. R., and Skinner, B. F. "Some Issues Concerning the Control of Human Behavior." *Science* 24 (1956) : 1057 - 1066.

Skinner, B. F. *Beyond Freedom and Dignity*. New York : Bantam Books, Inc., 1972.

****

خرافة الهجوم والاسترضاء

تتمثل الاستجابة العامة للمواجهة عادة فى اختزال بدائل الحل إلى ثنائية - اهجم أو استرض . ووفقاً لهذا المنطق يمكن معالجة المشكلات الاجتماعية إما بفرض إرادتنا على الآخرين أو بالاستسلام إلى مطالبهم . إن هذه الخيارات هى المقترحة لمواجهة حالات الشغب واعتصامات الطلبة فى الكليات ومظاهرات الحقوق المدنية والهرب من الخدمة العسكرية ، ودعاوى الهنود الخاصة بالأرض القيمة والمحافظين على البيئة الذين يعوقون البلدوزرات عن أداء عملها فى موقع السدود أو الأنفاق . إن مثل هذا التفكير الغريب يطبق أيضاً على المشكلات العالمية حيث تتصاعد الأمور إما إلى الحرب أو الاستسلام ، إن مفهوماً كهذا يسود فى المجتمع لابد أن ينسحب على مؤسساته . إن خرافة الهجوم أو الاسترضاء تجد تعبيراً عنها فى المدارس . إنها تكشف عن ذاتها فى كل مكان : فى العلاقات بين المعلمين والتلاميذ ، وفى المساومات على التعاقد ، وفى العلاقات العامة ، وفى المباريات الرسمية وغيرها .

فإذا كان صحيحاً - كما يدعى الكثيرون - أننا أمام بديلين : الهجوم أو الاسترضاء فإننا فى موقف حرج . فإذا اخترنا الاسترضاء فإننا لا نخسر القضية فقط وإنما نخسر كرامتنا وتكاملنا أيضاً . وعلى العكس من ذلك إذا اخترنا بديل الهجوم فإننا نضع أنفسنا فى موقف لا نستطيع الدفاع عنه خلقياً لكوننا طغاة وهو موقف يسوء المحبين للسلام . وعلى كل حال من هذين الحالين نخسر . وهذا المصير هو الذى ننقاد إليه سواء داخل المدرسة أم خارجها . هذا فضلا عن أن هناك أناساً يذكروننا بأنه لا يوجد بديل ثالث .

اختيار بديل :

هل هناك بديل للمذلة أو الهجوم ؟ اعتقد أن هناك بديلا ويجب أن نكون على

وعى دقيق به حتى لا نكون ضحايا لتصوراتنا الخاطئة . إن هذا البديل هو الاتجاه الذى اكتشفه العلماء الاجتماعيون باعتباره أساسياً وضرورياً للعلاقات الإنسانية فى كل مكان . إنه ليس بديلا للحرب أو الاسترضاء وإنما هو بديل مختلف . إنه يؤكد « إننى شخص ذو كرامة وتكامل . إننى أدافع بثبات عن معتقداتى الأساسية . ولست محتاجاً إلى الهجوم عليك ولن أسمح لك بالهجوم على . أنا لا أخافك ولا أسمح لك بأن تخيفنى » إن هذا موقف لا يتسم بالهجوم أو المذلة . إنه ليس معنياً بالكسب أو الخسارة . إنه مركز على المحافظة على التكامل الإنسانى والمحافظة على حرية الناس لينموا ويتقدموا . إن المذلة تحطم كرامة المستذل والهجوم يتعارض مع كرامة الآخرين . إن هذا الموقف البديل يؤكد كرامة وتكامل الأفراد دون إجحاف لحقوق الآخرين . إنه موقف قوة وأمان ، إنه يقف ضد شىء ويؤيد شيئاً فى نفس الوقت .

إن هذا الموقف ليس جديداً على أية حال . إنه طريقة سويتزر وغاندى ، وهو إلى حد ما طريقتنا فى اللحظات الطيبة . إننا جميعاً نعرف الناس الذى يسلكون على هذا النحو . وأحياناً نرتفع جميعاً إلى هذا الموضع المثال باعتبارنا أمة .

والغريب أنه بالرغم من قدم هذه الطريقة فإنها اتجاه من غير اسم . وهذه مأساة كبيرة ، لأننا لا نستطيع أن نتعامل مع الأمور التى لا يكون لها مصطلحات واضحة نشير إليها بها . أما مصطلحا الهجوم والاسترضاء فليسا غامضين ونستطيع التعامل معهما . ولذلك فإنهما يقفزان مباشرة إلى العقل حينما نتعامل مع موقف مشكل . إننا نحتاج إلى مصطلح محدد ودقيق لنوع العلاقة التى وصفنا هنا . ودعنا نسمى هذه العلاقة الاتجاه الإنسانى .

ولقد وجد علم النفس الحديث أن الاتجاه الإنسانى يميز الناس ذوى التكيف العالى . وتوضح الدراسات المعنية بدراسة الشخصيات المحققة لذواتها أن لها مشاعر قوية ترتبط بالكرامة والتكامل . إنهم يحترمون أنفسهم ويحترمون غيرهم . وعلى العكس من ذلك ، فإن من أهم الخصائص المميزة لسيىء التكيف هو فقدان احترام الذات وعدم القدرة على تقبلها كما هى عليه فى الواقع . إن الشخصيات الكفوة المتكيفة تميز الناس ذوى المفاهيم والمعتقدات الواضحة . ونظراً لأن لديهم مثل هذه

المعتقدات الواضحة فإنهم لا يتعرضون للتهديد من الآخرين ، وليس لديهم رغبة فى الهجوم عليهم . إن لديهم رغبة أكبر فى رؤية الأشياء واضحة وغير غامضة كما هى ، وأن يسلموا بالأمور الواضحة دون خوف أو غضب أو الحاجة إلى خداع الذات . إنهم يتقبلون أنفسهم باعتبارهم أناساً ذوى كرامة وتكامل كما أنهم يعاملون غيرهم باعتبارهم أناساً ذوى كرامة وتكامل .

تأثيرات التهديد على السلوك :

إن التهديد يعوق مسار الاتجاه الإنسانى . وحينما يشعر الناس بالتهديد يعجزون عن معالجة المشكلات بكفاءة . كما أن خبرة التهديد تؤدى إلى الدفاع عن الذات وتشويه الحقائق .

التهديد يجبر على الدفاع عن النفس :

حينما يشعر الناس بالتهديد يجبرون على الدفاع عن أنفسهم . وفى حالة المواجهة أو المصادمة يتخذ هذا صورة تهديد الند ، ونتيجة لذلك تنشأ حلقة مفرغة من التهديد والتهديد المضاد ، وعلى قدر طول مثل هذا الصراع تكون سرعة وطول التهديد المضاد . فإذا لم ينحسم الصراع فقد يبدو فى صورة عنف وتدهور للاتصال .

التهديد يؤدى إلى الرؤية المشوهة :

وجد علماء النفس أنه حينما يشعر الناس بالتهديد تضيق مدركاتهم نحو الشيء المهدد . وهذا تأثير نعرفه جميعا . إننا نتذكر مثلا حادثة السيارة التى لم نر فيها سوى (عربة النقل الكبيرة التى داهمتنا) ومثال ما يحدث فى التربية حالة الطفل فى المدرسة الذى يكون قلقاً على والدته ويعجز عن التركيز على أى شيء آخر .

إن التهديد وتأثيراته : ضرورة الدفاع عن النفس وضيق النظرة إلى الأمور يجعلان حل النزاع صعباً . ويمكن بالتالى أن يكون لهما نتائج خطيرة على أى موقف تعليمى .

الاتجاه الإنسانى فى التربية :

إن التهديد والتهديد المضاد غير المقيد بين المعلمين والطلبة يمكن أن ينتهى إلى

اختزال موقف أحد الفريقين ، موقف يكون فيه أحد الأطراف غير باعث على التهديد للآخر . والبديل ، الأخذ بالاتجاه الإنسانى وهو أن نسلك على أنحاء تقلل من مشاعر التهديد فى أنفسنا وفى أندادنا . ويحتاج بلوغ هذه القوة إلى مجموعة من المعتقدات المتسقة الواضحة التى تتعلق بفكرة الإنسان عن نفسه وعن أغراضه وطبيعة الناس الآخرين . إن مثل هذه الأُطر المرجعية الشخصية تميز المعلمين الأكفاء كما يبدو من نتائج الدراسات العلمية . إنها تنشأ من خلال العمليات المستمرة لاختبار وإعادة اختبار المعتقدات الأساسية وجعلها أكثر وضوحاً وأكثر دقة وأكثر اتساقاً . إن المعتقدات الحازمة أفضل ضمان للسلوك الذى يتميز بالاتساق نحو الآخرين . إن المعتقدات الشخصية تستبعد الرؤية المشوهة ولن يرتعد المعلمون بسهولة أمام الضغوط الخارجية بل سوف يكونون أقدر على فهم الآخرين والتعامل معهم . وهذا بدوره يؤدى إلى الثقة بهم لأن سلوكهم غير ثابت ويمكن التنبؤ به .

إن الاتجاه الإنسانى فى التربية موقف قوة . إنه ينشأ من اعتقاد مخلص فى الذات وفى كرامة وتكامل الناس . تلك المعتقدات التى تقوم عليها طريقتنا الديمقراطية فى الحياة . إن الاتجاه الإنسانى اتجاه واقعى وعملى . إنه وسيلة نقاوم بها العدوانية من غير أن نصبح عدوانيين . إننا نستطيع أن نمنح الآخرين حقوقهم وامتيازاتهم دون أن نشعر بالمذلة أو المهانة . إنه موقف تتقدم فيه المبادىء على المنافع .

إن الاتجاه الإنسانى فى التربية موقف جدير بالاتباع وكأى شىء جدير بالاتباع فإن له ثمناً يجب أن ندفعه. إنه قد يتطلب المعيشة مع المشكلات التى نعجز عن حلها. وليس هناك حلول فورية للمشكلات الإنسانية . وأحياناً يكون من الضرورى أن نعيش مع مواقف صدمية وغير سارة ونحن نحاول بعض الحلول لمشكلاتنا . ولكن لاتجاه الهجوم - الاسترضاء ثمنه أيضاً . ونظراً لأنها نفعية فهى أسرع ، ولكنها على المدى الطويل أكثر تكلفة من حيث الوقت والمال والتضحية بالكرامة والتكامل الإنسانى. وهو ثمن لا تستطيع التربية أن تدفعه .

* * *

SELECTED READINGS

Buber, M. *I and Thou.* New York : Charles Scribner's Sons, 1970.

Deutsch, M. *The Resolution of Conflict : Constructive and Destructive Processes*. New Haven, Conn. Yale University Press, 1973.

Maslow, A. H. *Toward a Psychology of Being*. New York : Van Nostrand, 1962.

Renshon, S. A. *Psychological Needs and Political Behavior*. New York : The Free Press, 1974.

Roethlisberger, F. J. "Barriers to Communication Between Men." *The Use and Misuse of Language*. By S. I. Hayakawa. Greenwich, Conn. : Fawcett, 1962.

****

خرافتا
« إذا كان الأمر صعباً فهو خير لك »
و
« إن الأطفال لا يتعلمون إلا إذا أكرهتهم على التعلم »

إذا كان الأمر صعباً فهو خير لك :

لا يبدو غريباً أن تعتقد الأمة التى خلصت نفسها من الحياة البربرية فى قمة العمل الصعب وعظمة الكفاح . لقد كان العمل الجاد والكفاح العظيم طريق النجاح لدى أجدادنا - هذا فضلا عن اعتقاد الكثيرين منا فى أهمية الحصول على الشجاعة التى يبديها المعوقون والاعتقاد فى أن المعاناة تؤدى بالضرورة إلى الخُلق الفاضل . إن الفكرة التى تقول : إذا كان الأمر صعباً فهو خير لك ، خرافة . ولكن السلطة الدينية تعضدها . لقد كانت مفهوما أساسياً للمعتقدات الكنسية الصارمة التى دان بها أجدادنا . ولكن تطبيقها فى مدارسنا العامة أدى إلى مخاطر كثيرة للملايين من شبابنا . ولقد استخدمت هذه الخرافة لتبرير المناهج الموحشة والتعليم الباعث على الانقباض والممارسات البربرية للضبط والنظام .

وليس للكفاح فى ذاته قيمة من أى نوع . وبينما تعلم بعض الناس ونموا نتيجة للكفاح فقد عوق ملايين الناس وحطموا نتيجة لمواجهة مشكلات لا يقتدرون على حلها . والصعوبة فى ذاتها ليست خيرة أو شريرة . إن الأمر كله يعتمد على كيفية تفسير الشخص الذى يتعامل مع المشكلة لخبرته التى تجعل الكفاح مفيداً أو غير مفيد.

ونظرة بسيطة إلى ثقافتنا يجب أن تجعل فكرة قيمة الكفاح واضحة الفساد .

فإذا كان صحيحاً أن الكفاح ضد الأشرار الذين لا يقهرون هو الطريق إلى النبالة فإن فقرا ءنا الآن والمواطنين المحرومين والملفوظين هم حصن أمتنا بدلا من كونهم المشكلة . وأحياناً ينشأ شخص قوى من براثن الحرمان ويحقق مجداً على الرغم من عدم مناسبة خلفيته الاقتصادية والاجتماعية . وهذا يقدم تعضيداً جديداً للخرافة التى مؤداها إذا كان الأمر صعباً فهو خير لك ، ولكنه استثناء . أما بالنسبة للغالبية العظمى من مواطنينا المحرومين فإن المشكلات التى تواجههم تبهظ كواهلهم حتى إن النتيجة تبدو فى اليأس وعنف الاحتجاج .

التحدى والتهديد :

يميز علماء النفس بين التحدى والتهديد تمييزاً حاسماً فى الإدراك الإنسانى . فالتحدى خبرة إيجابية ، وتأثيراتها باعثة على الدافعية وغالباً ما تكون عائداتها مثمرة ومنتجة لأقصى نمو ممكن . والتهديد على العكس من ذلك خبرة سالبة تؤدى إلى تشويه الرؤية وضيق الأفق وإلى الجمود فى الدفاع عن الذات (انظر خرافة الهجوم - والاسترضاء) ونتائج التهديد هذه مناقضة تماماً لأهداف التربية . إذ يجب أن توسع التربية آفاق الإنسان لا تضييقها ويجب أن تشجع على التغير ولا تخلق الدفاع عن الوضع القائم .

ويشعر الناس بالتحدى حينما يواجهون بمشكلات تهمهم ويعتقدون فى قدرتهم على معالجتها بنجاح . ويشعر الناس بالتهديد حينما يواجهون بأعمال تبدو أكبر من قدراتهم . وشعور الإنسان بالتحدى أو التهديد لا يعتمد على الإدراك الخارجى للموقف وإنما بالحرى على كيفية إدراك الشخص نفسه للموقف . وبالمثل فإن شعور التلميذ بالتحدى أو التهديد لا يعتمد على كيفية إدراك المعلم للمشكلة وإنما يعتمد على كيفية رؤية التلميذ لها . ولكى تحقق التربية أهدافها يجب أن تجد طرقاً لتحدى التلاميذ دون أن تهددهم .

حل المشكلات يؤدى إلى النمو :

ينمو الناس من خلال حلهم للمشكلات - المشكلات التى يدركون أنهم قادرون على حلها ، وليس المشكلات التى تتجاوز قدراتهم أو إمكاناتهم أو يعتبرونها كذلك .

وفى مثل هذه الشروط قد لا تعتبر الأعمال الصعبة على الإطلاق . بل على العكس يمكن أن تعتبر تسلية باعثة على التحدى والإثارة والرضا تحقيقاً للنمو الإنسانى . ولقد بينت نتائج الأبحاث أن الأشخاص الأصحاء المحققين لذواتهم يمتلكون مشاعر عميقة للأمن الشخصى يكتسبونها نتيجة للخبرات الناجحة .

والدرس الذى يمكن أن تفيد منه المدارس لا يتمثل فى أن تكون الأعمال الصعبة ولكن يجب أن تكون مرتبطة باهتمامات التلميذ وحاجاته . إن المشكلات التعليمية يجب أن تكون مناسبة لحاجات وقدرات كل طالب ويسمى هذا المبدأ بتكييف مستوى الأعمال لاستعداد المتعلم . وحينما يتم التكييف على نحو حسن لا يشكو أحد من صعوبة الأعمال . إن الطلبة مشغولون بأداء ما يرتبط باهتماماتهم وحاجاتهم حتى ولو كان صعباً من وجهة نظر الآخرين .

لا يتعلم الأطفال ما لم تكرههم على التعلم :

ويرتبط بخرافة « إذا كان العمل صعباً فهو صالح لك » خرافة أخرى هى أن الأطفال لا يتعلمون ما لم تكرههم على التعلم . وتشتمل هذه الخرافة كالمعتاد على بعض الحقيقة . فالأطفال لا يتعلمون سريعاً ما يعتقدون أنه غير مرتبط باهتماماتهم وحاجاتهم أو لا يكون له معنى شخصى من وجهة نظرهم . ولا يفعل ذلك أى شخص آخر . إننا جميعاً نقاوم ما نعتقد أنه عديم الفائدة . وعلى العكس من ذلك نعمل بجد دون ضغط من أى جهة تحقيقاً لهدف يبدو مهماً من وجهة نظرنا .

ولقد نشأت خرافة « أن الأطفال لا يتعلمون ما لم تجبرهم على التعلم » من محاولاتنا فرض منهج غير مناسب على الطلبة . ونظراً لأن الطلبة لا يرون معنى لما نطلب إليهم تعلمه فلا يجدون أنفسهم مدفوعين لتعلمه . إن الأعمال التى نكلفهم بها تنفرهم من التعلم . إنهم يعتقدون أن الأمر يقتضى جهداً كبيراً ليجبروا أنفسهم على العمل فى ظل هذه الشروط . ولا عجب أن يدعوا أن ما نكلفهم به من أعمال صعب جداً . ومن جهة أخرى يشعر المعلمون الذين يواجهون بمتعلمين غير راغبين فى التعلم بضرورة زيادة الضغوط لإجبار الطلبة على التعلم . ولذلك يخلق سلوك المعلمين والطلبة الفعل ورد الفعل - حلقة مفرغة خطيرة تؤكد خرافة أن التعلم صعب على

الطلبة ، وخرافة أن الأطفال لا يتعلمون ما لم يكرههم المعلمون .

وحينما يشعر الطلبة بالتحدى فقد يعالجون الأعمال (التى تبدو صعبة من وجهة نظر الآخرين) بحيوية بالغة . وكما يهتم كل شخص يلاحظ طفلا يتعلم التزحلق على الجليد فإن الألم الفيزيائى يمكن تحمله إذا شعر الطفل بأن الأهداف المراد البلوغ إليها مرغوبة وباعثة على النمو . ولا نحتاج إلا إلى التفتيش فى خبراتنا حتى نجد العديد من الأمثلة التى تفند الاعتقاد فى أن التعليم يجب فرضه على الطالب لكى يتم . وبمجرد أن نتخرج فى المدرسة نادراً ما يحدث التعليم الكثير أثناء بقية حياتنا عن طريق القوة أو القهر .

وبغض النظر عن أصول الخرافتين (خرافة أن الأطفال لا يتعلمون ما لم يجبروا ، وخرافة أن التعلم يجب أن يكون صعباً ليكون مفيداً) فإنهما يعوقان الممارسة التعليمية . إن أنواع السلوك القائمة على مثل هذه الخرافات تميل إلى التحقق (أى إذا اعتقدنا أن الأطفال لا يتعلمون إلا إذا أجبروا فإن ذلك يجعلنا نسلك كما لو كان الأمر كذلك ، وبالتالى نقدم أعمالا لا تروق الطلبة ويلزم إجبارهم على تعلمها) فالاعتقاد فى أن التعلم يجب أن يكون صعباً وأن الطلبة لا يتعلمون ما لم يجبروا يؤدى إلى خلق الشروط التى تنفر الطلبة من التعلم . والمبتكرات التى تعتمد على هذه الافتراضات الخاطئة غير فعالة . ولكى نحقق التغيرات التعليمية نحتاج إلى وسائل تعتمد على مفاهيم واضحة عن المتعلمين وعملية التعلم . إن الأطفال يتعلمون أشياء صعبة دون استخدام القهر ، إذا كان ما ينبغى تعلمه :

(١) مرتبطاً بالحاجات الراهنة للطالب .

(٢) ومناسباً لقدراته .

(٣) ومشوقاً له .

إن الممارسة التعليمية التى تعتمد على هذه المبادىء الأساسية تحقق نتائج طيبة على المدى الطويل .

* * *

SELECTED READINGS

Brown G. I. *Human Teaching for Human Learning*. New York : The Viking Press, 1971.

Combs, A. W. *Perceiving, Behaving, Becoming* (1962 Yearbook). Washington, D. C. : Association for Supervision and Curriculum Development, 1962.

Hamilton, N. K., and Saylor, J. G. *Humanizing the Secondary School*. Washington, D. C. : Association for Supervision and Curriculum Development, 1969.

Holt, J. C. *Freedom and Beyond*. New York : E. P. Dutton & Co., Inc., 1972.

LaBenne, W. D., and Greene, B. I. *Educational Implications of Self-concept Theory*. Pacific Palisades, Calif. : Goodyear Publishing Co., Inc., 1969.

Manning, D. *Toward a Humanistic Curriculum*. New York : Harper & Row, Publishers, 1971.

Milgram, S. *Obedience to Authority*. New York : Harper & Row, Publishers, 1974.

Neill, A. S. *Summerhill*. New York : Hart Publishing Co., Inc., 1960.

****

خرافة ثبات المعرفة الإنسانية

يعتقد بعض الناس أن المعرفة الإنسانية ثابتة ، وأن ما يعروها من تبديل أو تحول ليس أكثر من زيادة أو إضافة لا تتعارض وجوهرها الأصيل . ولعل الجهود التى يبذلها بعض الكتّاب فى التأصيل ترمى إلى تأكيد هذا الاعتقاد . والاعتقاد فى ثبات المعرفة الإنسانية اعتقاد خاطىء وليس له ما يبرره . يقول فينكسى : « إن تاريخ الفكر يدلنا على أن أنواعاً جديدة من المعرفة تصدر من وقت لآخر ... وفى العصر الحديث ظهرت بالفعل أنساق فكرية جديدة نتيجة للانفجار المعرفى فى جميع الميادين ، وهناك احتمال كبير لزيادة سرعة هذا النمو » هذا فضلا عن أن فينكسى ينظر إلى المعرفة الإنسانية فى إطار غائى ، مما يدفعه إلى المماثلة بين حقائق العلوم والكائنات الحية ، مؤكداً صدق قواعد النمو والتطور والفناء على طرفى المماثلة . يقول فينكسى « كما أن أنواعاً من الكائنات الحية تنمو وتتطور ، ثم تختفى فإن العلوم المختلفة تخضع لمثل هذه القاعدة من التطور » ويميل هرست إلى تأييد رأى فينكسى ، ولكنه لا يقصر التغير أو التطور على حقائق العلوم ، إذ يقول : « نحن لا نعرف حقائق فحسب ، وإنما نعرف أيضاً أناساً ، وأمكنة ، وطرقاً لعمل الأشياء ، وغير ذلك . ولا شك أن هذه الأمور جميعاً عرضة للتغير » . ومعنى ذلك أن الحقائق والمناهج المختلفة الموصلة إلى الحقائق ، والطرق المتباينة لعمل الأشياء تخضع جميعاً لأحكام التغير . أما كون الحقائق متغيرة فبين بذاته ، ويدل عليه تاريخ العلم . ويدلنا تاريخ الفكر الفلسفى على تغير المناهج الموصلة إلى اليقين نتيجة لاختلاف مراحل نمو العقل . ولعل هذا يتضح من قول كومت : « إن المعرفة الإنسانية مرت بثلاث مراحل من النمو العقلى ، وأن هذه المراحل أنتجت ثلاثة أنواع مختلفة من المعرفة هى المعرفة اللاهوتية والمعرفة الفلسفية والمعرفة الوضعية أو العلمية » ولقد جاء تغير طرائق عمل الأشياء

نتيجة للتقدم العلمى وتطور التكنولوجيا ، أو التطبيقات العملية للحقائق العلمية . وإذا سلمنا بأن موضوعات المعرفة - حقائق ، وطرق تحصيل الحقائق وطرق عمل الأشياء - تتغير ، كان طبيعياً أن تتغير حال العارف والمعروف والعلاقة التى بينهما ، أو قل تتغير المعرفة . وقد تنقلب المعرفة التى تتغير موضوعاتها إلى جهل ، أو قد تصبح لا معرفة على الإطلاق .

وعلى الاعتقاد الخاطىء فى ثبات المعرفة الإنسانية أسست معاهد العلم والتعليم فى الماضى ، وتوفر المعلمون على نقل المعرفة التى كانت ثابتة حينئذ . أما اليوم فقد تغيرت الأحوال ، وأصبح محالا أن ننشىء مدارسنا على فرض ثبات المعرفة الإنسانية . ولعل أهم العوامل التى تحول دون ذلك الانفجار المعرفى ، وسرعة معدلات التغير . وفيما يتعلق بالانفجار المعرفى يقرر فابن « أن ٢٥٪ من السكان الذين خلق الله لا يزالون أحياء وأن ٩٠٪ من علماء العالم لايزالون على قيد الحياة ، وأن ركام المعرفة العلمية المتخصصة يتضاعف كل عشر سنوات ، وأن ١٠٠ر٠٠٠ مجلة علمية تصدر فى أكثر من ٦٠ لغة ، وأن هذا العدد يتضاعف كل خمس عشرة سنة . وهذا الانفجار الهائل للمعرفة يفرض قيوداً على ما ينبغى أن نقدمه من مناهج ومقررات للأطفال والشباب فى مدارسنا وجامعاتنا . هل ينبغى أن نقدم لهم معرفة شاملة عن شىء معين ، أو معرفة جزئية عن كل شىء ؟ هل نجعل التعليم العام وقفاً على المدارس ، والتعليم الخاص وقفاً على الجامعات ؟ هل نحقق أهداف التعليم العام والتعليم التخصصى فى مرحلة تعليمية واحدة ؟ » وفيما يتعلق بسرعة معدلات التغير نقول : إن كمية المعرفة العلمية المتاحة لنا الآن لا تنمو فقط ، وإنما تتغير بسرعة فائقة ، مما يجعل ما هو مقبول اليوم غير مقبول غدا . وما عليك إلا أن تنظر قليلا إلى الوراء لترى كيف تغيرت الأمور سريعاً من زى ، ومأكولات ، ومشروبات ، ومساكن ، وأدوات ، مواصلات أو اتصال ، وطرائق تفكير ، ومناهج بحث . ومن الواضح أن النظام التعليمى الذى ينشغل عن الحاضر والمستقبل بدراسة الماضى ، وتخليد حقائقه ومعلوماته ، معتقداً ثبات المعرفة وصدقها فى جميع الأحوال ، نظام فاشل لا يحقق الغاية المرجوة منه . يقرر تفلر : « أن كل تعلم يصدر عن تصور

للمستقبل ، فإذا كانت الفكرة التى يكونها المجتمع عن المستقبل غير دقيقة ، كان النظام التعليمى الذى يستند إلى هذه الفكرة فاشلا » إننا لا نستطيع أن نتعرف على حاجات المجتمع فى المستقبل ، ولانستطيع أن نحدد حاجات التلاميذ الراهنة أو المستقبلة ، وبالتالى فإن التصورات التى نبنى فى ضوئها نظامنا التعليمى لم تعد مناسبة ، مما يدفعنا إلى البحث عن أهداف جديدة للتربية ، تختلف عن أهدافها التقليدية من حيث اعتمادها على فرض ثبات المعرفة الإنسانية .

أهداف جديدة للتربية :

إننا فى صياغتنا للأهداف الجديدة للتربية نصدر عن التقاليد العقلية لأفلاطون، وأرسطو ، ونيومان ، وهتشنز وغيرهم ، ممن يؤكدون على تنمية القوى والقدرات العقلية ، ويجعلونها هدفاً رئيسياً للتربية . وتعتمد التقاليد العقلية على حقيقة مؤداها أننا لا نعرف طبيعة الحياة الاجتماعية ومطالب المهن ، وحاجات الإنسان بعد عشرين عاما مثلا ، ومن ثم لا نعرف نوع الإعداد الذى ينبغى أن نزود به أطفالنا وشبابنا . وآمن طريقة لإعداد هؤلاء الناس لمستقبل لا نعرف طبيعته هى تزويدهم بالقدرات العقلية التى تعينهم على التكيف مع مختلف الظروف والأحوال . ونحن لا نقلل من أهمية العناية بالجوانب الأخرى وإنما نراها ضرورية لتحقيق تكيف الإنسان مع نفسه وعالمه فى الحاضر فحسب .

(١) تنمية القدرة على التصرف فى المواقف :

إن خلق مجتمع المستقبل مسئولية المواطنين الذين يعيشون فيه . ولما كان مجتمع المستقبل غير الماضى والحاضر ، فإن النظام التعليمى الذى يعد الشباب للاضطلاع بهذه المسئولية ينبغى أن يكون مختلفاً عن الأنظمة التعليمية للمجتمعات التى عهدنا ، كما ينبغى أن يتحول مركز الاهتمام فيه من مجرد العناية بالمواد أو المقررات الدراسية إلى إعداد أشخاص ذوى قدرة عالية على التكيف مع المواقف المختلفة ، وحل المشكلات التى تصادفهم . ونحن على ثقة من أن هذا التحول فى الهدف ليس أمراً سهلا . فالمؤسسات التربوية - كغيرها من المؤسسات الاجتماعية - تقاوم التغير ، لأن للتقاليد دوراً حاسماً فى تصلبها وجمودها . ومع ذلك فلا مناص

من التغير . إن عجزنا عن تصور المستقبل ، ومعرفة مطالبه وشرائطه يحتم علينا إعداد الشباب فى جميع المواقف الممكنة ، والتغلب على أية مشكلة تصادفهم فى المستقبل حينما يبلغون إليه . يقول تفلر : « إن الهدف الأساسى للنزعة المستقبلية فى التربية ليس خلق صور دقيقة ومتعددة عن المستقبل وإنما بالحرى مساعدة المتعلم على مواجهة صعوبات الحياة ، والتغلب على المخاطر ، والإفادة من الإمكانات المتاحة إلى أقصى حد ممكن » . ومجمل القول أن تقوية قدرة الفرد على التكيف ، حتى يستطيع توقع التغير والتكيف له سواء بالاختراع أم الاعتياد ، أم المقاومة هدف من أهداف التربية » .

وتنمية القدرة على التصرف وحل المشكلات تقتضى مناهج دراسة وطرائق تربوية ، تضع الشخص المتعلم فى بؤرة اهتمامها ، وتجعل منه غاية فى ذاته . ولعل أهم ما ينبغى أن يراعى فى هذه المناهج والطرق احترام الشخص لذاته ، لا لشىء خارج ذاته ، فإذا حرصنا على تزويد الطفل بمهارات القراءة والكتابة والحساب ، ليكون موظفاً قادراً على خدمة مجتمعه فى المستقبل فإننا نقدم للطفل تعليماً ليس له لذاته وإنما لشىء غير ذاته . ففى هذه الحالة يكون القصد من التعليم ليس الطفل ، وإنما من يستفيد من اكتساب الطفل لهذه المهارات . والشىء العجيب أن جميع المناهج تزعم أن الطفل يحتل مركز اهتمامها . فالمنهج الذى يطلب إلى طالب اللغة العربية دراسة اللغة الإنجليزية واللغة الفارسية يؤكد أنه يجعل من المتعلم غاية وليس وسيلة لتحقيق غاية . ولعل ما يفرق بين المناهج التى تجعل من الطفل غاية وغيرها عناية الأولى بعدد من الأمور كالتعرف على حاجات المتعلمين ومحاولة إشباعها ، ومراعاة ميول الطلبة ومبلغ استعدادهم ، والاعتقاد بأن الأطفال أطفال ، ولكنهم مختلفون فى كل شىء تقريباً .

(٢) *تنمية القدرة على حل المشكلات :*

لكى نواجه التحدى الذى يفرضه علينا المستقبل المجهول ينبغى للنظام التعليمى أن يركز على مهارات حل المشكلات . والمنهج الذى يعنى بتنمية القدرة على حل المشكلات لا يعير محتوى المقررات الدراسية أهمية . وسواء أكنا بصدد حل

مشكلة رياضية أم تعلم لغة أجنبية ، فمن الأفضل ألا نخبر الطفل بشيء ، وإنما نتركه يكتشف الحقائق بنفسه . فبدلا من تقدم قاعدة للطالب ، ومطالبته باستظهارها ، يقدم له المعلم المعطيات ويترك له فرصة اكتشاف القاعدة . وبالرغم من إيماننا بأن أسلوب حل المشكلات أسلوب مفيد فى إعداد الشباب لمستقبل مقبول ، فإننا لا نغالى مع الغالين ونزعم أن الطالب يتعلم على أفضل نحو باستخدام هذا الأسلوب ، أو يصبح أكثر اهتماماً بما يتعلمه ، أو يتعلم كيف يفكر لنفسه . ذلك أن هذه المزاعم قضايا تجريبية . فالتجربة وحدها هى التى تبين صدقها أو كذبها .

ولعل الشكوك التالية توضح بعض ما نقصد ..

١ - إذا أخبرنا طفلا بقاعدة أو قانون مثل « المربع المنشأ على وتر المثلث القائم الزاوية ، يكافىء مجموع المربعين المنشأين على الضلعين الآخرين »، أليس من الممكن أن يكتسب الطفل القاعدة ، ويفهمها ، ويستخدمها ؟ إذا كانت الإجابة عن هذا السؤال بالإيجاب - كما تدل شهادة الواقع - فلا ينبغى أن نزعم أن الطفل يتعلم على أفضل نحو مستخدماً طريقة الاكتشاف أو أسلوب حل المشكلات . إن كل ما نستطيع الادلاء به هو أن طريقة حل المشكلات أفضل بالنسبة إلى بعض الطلبة وبالإضافة إلى بعض الموضوعات دون بعضها الآخر .

٢ - أما الزعم الثانى الذى ينادى بأن التربية التى تعتمد على طريقة حل المشكلات تعلم الناس أن يفكروا لأنفسهم فواضح بذاته فالطفل الذى يحل مشكلة رياضة يفكر لنفسه .

أما الشيء غير الواضح فهو ما إذا كانت قدرة الشخص على التفكير لنفسه فى مجال معين تعينه على التفكير لنفسه فى مجال آخر أو مجالات أخرى . ينبغى أن نؤكد هنا أن الطفل المتعلم لا يكتشف القاعدة أو القانون من فراغ ، ذلك أن المعلم يعينه على الحل باختيار المعطيات التى يقدمها له . إن ما يتعلمه الطفل على الحقيقة هو الاستدلال أو قل التوصل إلى النتائج من خلال طائفة من المعطيات .

- وهذه القدرة يمكن أن تنتقل من موقف إلى آخر تتوفر فيه المعطيات الضرورية أو المعلومات الكافية .

٣ - إن ثمة اعتبارات أجدر بالعناية من طريقة الاكتشاف ، مثل وقت الطالب وقدرته . كما أن هناك مجالات تحتم تقديم المعرفة للطالب بدلا من محاولة اكتشافها . كما تتفاوت مجالات الدراسة المختلفة فى مدى مناسبتها لاستخدام هذه الطريقة .

هذه الشكوك لا تقلل من أهمية الطريقة ، لأن الحكم على صلاحية هذه الطريقة وغيرها أمر تجريبى . وهناك فرق شاسع بين الدعوة إلى طريقة الاكتشاف باعتبارها أسلوباً صالحاً لتدريس موضوعات معينة إلى طلبة معينين، وبين النظر إلى هذه الطريقة كغاية فى ذاتها ، كما أن اكتشاف الطفل شيئاً بنفسه ليس ببالغ الأهمية فى ذاته .

وتنمية مهارة حل المشكلات تقتضى معالجة المواد الدراسية باعتبارها مجرد وسائل تعين على حل المشكلات ، وليست غايات فى ذاتها ، وأن يكون معيار اختيار مادة دراسية دون غيرها هو مقدار ما تتيحه من فرص لإثارة الطلبة . وهنا يصبح ميل الطالب واهتمامه أكثر أهمية من المواد الدراسية . كما يقتضى أسلوب حل المشكلات تكاملا بين جميع المواد الدراسية ، فالمشكلات التى تواجه الناس لا تعالج بحقائق علم واحد وإنما تسهم حقائق جميع العلوم فى تحقيق هذه الغاية . وتكامل المواد الدراسية يثير عدداً من المشكلات منها أن حقائق العلوم مختلفة ومتعارضة وأن مناهج البحث فيها متفاوتة ، وأن المعلمين لا يستطيعون تجاوز حدود موادهم الدراسية .

(٣) تنمية مفهوم ذات دينامى :

لا يستطيع جميع الناس أن يعيشوا فى عالم سريع التغير . ولكى نعد الأطفال والشباب للمعيشة فى عالم دينامى ، سريع التغير ، فإن علينا أن نعلمهم كيف يتعاملون مع التغير ، ويتكيفون له ، عن طريق إعانتهم على فهم أنفسهم وفهم الظروف المتغيرة ، وأن نجعل من انفتاح الذهن والمرونة ، والقدرة على تحمل الغموض

أهدافاً جديرة بالعناية والرعاية . والمنهج الذى يعين على تحقيق هذه الأهداف هو منهج يركز على نمو الطالب ، وما يحدث له خلال مراحل نموه المختلفة ، وينظر إلى النمو باعتباره عملية موصولة لاكتشاف الذات . والمنهج الذى يحقق الغايات سالفة الذكر منهج يجعل من المسئولية ، والتوجيه الذاتى ، والاستقلال والتخطيط ، والاشتراك فى اتخاذ القرارات المختلفة مكونات أساسية مصاحبة للخبرة اليومية فى حياة كل طفل وشاب .

إن وعى الطالب بما يحدث فى داخله ، وما يطرأ على ذاته أهم من دراسته لما يحدث فى الماضى أو المستقبل ، أو ما يحدث خارج ذاته .

(٤) *تنمية اطار مقبول من القيم :*

لا تتخذ القرارات السديدة فى عالم دائم التغير استناداً إلى حقائق موضوعية ، أو اعتبارات واقعية فقط . وإنما بالإضافة إلى ذلك ينبغى أن يتخذ القرار فى ضوء طائفة من القيم أو الأهداف التى تحكم اختيارات الناس وتدفعهم إلى المفاضلة بين البديلات أو الأشياء التى تتغير من حولهم . ومن ثم فإن الاحتكام إلى القيم أو الأهداف ، تحديداً لأنسب الاتجاهات ، وأكفأ الوسائل المعينة على تنفيذ القرارات من الأمور التى يؤكد أهميتها معظم رجال التنظيم والإدارة وعلى رأسهم روبرت سايمون .

ومعنى ذلك أن اتخاذ القرارات لا يمكن أن يتم بمعزل عن القيم . ويمكن التوصل إلى هذه القيم باستكشاف الشخص لذاته ، وتعرضه للخبرة واضطلاعه على العمليات المتضمنة فى اتخاذ القرار من مفاضلة واختيار وتجريب . ولا تستطيع المواد الدراسية أن تحقق ذلك وحدها ، وإنما ينبغى أن يكون للبيت والمؤسسات الدينية ، والمؤسسات الترويحية دور فى هذا التشكيل . حقاً إن هناك من يعارض فكرة تدريس القيم فى مدارس التعليم العام ، على أساس أن ذلك يعتبر تدخلا من جانب المدرسة فى اختصاصات البيت أو المؤسسات الدينية ، ولأن ذلك يؤدى إلى تقاعس المدرسة عن أداء وظيفتها الأساسية التى تتمثل فى نقل التراث وتقديم الحقائق والمهارات إلى الأطفال والشباب ، وأكبر الظن أن من يعارض تدريس القيم فى المدارس يعتمد على مسلمة مؤداها أن غرس الأفكار العقائدية فى عقول الأطفال والشباب لا يتناسب والاتجاهات

الخلقية والديمقراطية السليمة . ولكننا نعتقد أن المدرسة التى لا تعين تلاميذها على فحص قيمهم ، ودراستها ، ونقدها ، واكتساب قيم أفضل منها تفشل فى تحقيق المسئوليات الموكولة إليها . إن التربية فى حقيقة أمرها عملية خلقية ، ولا يمكن أن تقوم تربية الأبناء إلا على طائفة من المبادىء أو القيم الخلقية . انظر مثلا إلى أقسام العلوم تر أن العلماء يفضلون طريقة على طريقة فى علاج الظاهرات الطبيعية أو الكيماوية ، ويفضلون طريقة على طريقة فى كتابة التقارير العلمية ، ويطلبون إلى تلاميذهم السلوك نقاً للطرق المفضلة . وفى العلوم الاجتماعية تتحدد المشكلات التى تدرس ، وطرق مناقشة ودراسة هذه المشكلات فى ضوء مجموعة من القيم . كما أن مجرد اختيار المقرر والكتاب ، وطريقة التدريس لا يتم إلا من خلال عملية تقويم . وهكذا نرى أن القيم مكون أساسى للتربية ، وجزء من عمل كل معلم سواء أراد أم لم يرد . وإذا كنا نتوقع من المدرسة أن تواجه التحدى الذى يفرضه الإعداد لعالم متغير فينبغى أن تكون القيم أحد أهدافها ، لأن القيم الإنسانية بديلات للاختيار فى عالم سريع التغير ، إن التربية التى تعنى بالمستقبل لا تستطيع أن تغفل موضوع القيم .

* * *

SELECTED READINGS

Chase, S. *The Most Probable World.* New York : Harper & Row, Publishers, 1968.

Green, T., ed. *Educational Planning in Perspective.* Schenectady, N. Y. : IPC Science and Technology Press, 1971.

Sarason, S. B. *The Culture of the School and the Problem of Change.* Boston : Allyan and Bacon, Inc., 1971.

Toffler, A. *Future Shock.* New York : Random House, Inc., 1970.

Toffler, A., ed. *Learning for Tomorrow : The Role of the Future in Education.* New York : Vintage Books, 1974.

Worth Commission on Educational Planning. *A Future of Choices : A Choice of Futures.* Edmonton, Canada : Hurtig, 1972.

****

الجزء الثانى

خرافات عن طبيعة الأشخاص

خرافة أن الإنسان لا يمكن الثقة به

لقد بدا واضحاً للناس من خلال ملاحظتهم لسلوك بعضهم أن الناس يسلكون أحياناً سلوكاً حسناً وأحياناً يسلكون سلوكاً سيئاً . وكان طبيعياً بناء على ذلك أن يفترض الناس أن الإنسان خير وشرير بالطبيعة . ولقد غلت بعض الجماعات الدينية فاعتقدت أن الناس خطاءون ولذلك ينبغى أن ينفقوا بقية حياتهم يتعلمون كيف يكونون فاضلين . ومن جهة أخرى نظر بعض الفلاسفة من أمثال Thareau أن الإنسان خير أساساً ويصبح شريراً نتيجة للقوى التى يمارسها عليه العالم . ومن هذه الملاحظات والفلسفات جاء الاعتقاد فى أن الإنسان ميدان قتال تتصارع فيه دوافع الخير مع دوافع الشر . وحتى فى العصور الحديثة مال البعض إلى تأكيد هذا الاتجاه ، ففرويد وأتباعه على سبيل المثال يصورون الإنسان بأنه مدفوع بالهِىَ المظلمة والمليئة بالأسرار تلك التى تحكمها قوى الأنا الأعلى .

إن الخرافة التى تقرر أن الإنسان لا يوثق به ترى الكائنات الإنسانية كحزمة من الدوافع الآثمة التى تحاول التعبير عن نفسها ما لم تكبح بقوة داخلية أو خارجية . إن هذا الاعتقاد شائع فى مجتمعنا وله انعكاسة على مدارسنا العامة . وتبرر جميع أنواع القهر استناداً إلى هذه الخرافة . فالحرية تقيد خشية من خروج الطلبة على قواعد الضبط والنظام . وغالباً ما تستخدم القواعد والتنظيمات والممارسات التسلطية بحرية « لأن الجحيم سوف يطلق من عقاله إذا لم تفعل » ولا يعتقد معظم الناس فى إمكانية الثقة بالإنسان أو الاعتماد عليه ، ولذلك يبذل كل جهد لإحاطته بالضوابط التى تحول بينه وبين الانزلاق إلى الحالة البهيمية . ونتيجة لذلك فإن الطريقة المناسبة للتعامل مع الشباب هى حبسهم - وأن نحدد ما ينبغى لهم عمله والتأكد من عمله ومتابعتهم مرة ومرة للتأكد من قيامهم به . إن مثل هذه الطرق فى التعامل مع الشباب

تبدو مقبولة إذا نظرنا وفقاً لخرافة أن الإنسان لا يوثق به . وهى فى الحقيقة خرافة كافة ومفسدة للنمو الإنسانى .

وجهة النظر الإنسانية للدافع الشخصى :

إن علم النفس الإنسانى الحديث ينظر نظرة مختلفة لطبيعة الكائنات الإنسانية . إنه لا ينظر إلى الناس باعتبارهم إما أخياراً أو أشراراً . إن الدافع الأساسى لجميع الكائنات الحية هو المعيشة بأعلى قدر مستطاع من الكفاءة والاتجاه نحو تحقيق الذات أو الصحة إذا كان الطريق مفتوحاً إلى ذلك فيما يقول الإنسانيون . إن هذا الكفاح من أجل تحقيق الذات ليس أمراً عشوائياً وإنما خاصية جوهرية لكل صورة من صور الحياة من أبسط خلية إلى أعقد نبات أو حيوان . فالكائن أحادى الخلية الذى يسبح فى قطرة من الماء يتحرك نحو الطعام ويبتعد عن الخطر إن استطاع . فالبروتوبلازم الذى يتألف منه له وجهة معنية وهذه الوجهة هى التحقيق والصحة. فالورود تنحنى بالماء والرياح وتقف مرة أخرى إن استطاعت. والكلاب التى تجرح فى إحدى أرجلها تتعلم أن تعدو على ثلاث. والناس أيضاً لهم قوى غير معقولة للشفاء من أخطر الجراح. وحيثما وجهنا بصرنا نجد أن الدافع الأول للحياة على كل مستوى هو التحقق والصحة .

إن ممارسة الطب تعتمد على حاجة الكائن للتحرك نحو الصحة . فلا يشفى الطبيب مريضاً من أى مرض . فالأطباء يحتالون على البدن ويعانون فى خلق الظروف التى تحرر دافعه الطبيعى للتحرك نحو الصحة ثانية . إنهم قد يفعلون ذلك باستبعاد الكائنات الدقيقة التى تحدث المرض أو بإزالة الأعصاب المصابة أو بزيادة مقاومة المريض من خلال الأكل أو الراحة . وفى التحليل النهائى يتحسن الجسم من تلقاء ذاته . ويعتمد المرشدون وعلماء الصحة النفسية وعلماء النفس والاخصائيون الاجتماعيون على هذا الدافع لحض مرضاهم أو عملائهم على السير نحو الصحة وتحقيق الذات . وهكذا يفعل المعلمون الأكفاء أيضاً .

عوائق تحقيق الذات :

يخبرنا الفكر الإنسانى الحديث أن الكائن الإنسانى يمكن الثقة به كلية . إنه

يستطيع أن يتحرك نحو الصحة وتحقيق الذات ويجب أن يفعل ذلك إذا كان الطريق مفتوحاً أمامه . وكلمة (إذا) ذات أهمية مركزية فى العبارة فإذا كان الطريق مفتوحاً فإن الكائن الإنسانى يفعل ذلك . ولسوء الحظ تستطيع كثير من العوائق أن تعوق مثل هذه الحركة . وما يلى بعض العوامل التى قد تعوق عمل الدافع الطبيعى فى الإنسان نحو تحقيق الذات :

١ - *فقدان المعرفة الضرورية بالممكنات المتاحة :*

فالتعلم يوسع آفاق المناورة ، والغباء والجهل يضيقان ويقيدان اختيارات الإنسان .

٢ - *فقدان الوعى بالخبرة أو مقاومتها :*

إن هذه قد تعوق بحث الكائن عن تحقيق ذاته . والانفتاح للخبرة يتيح كثيراً من الاختيارات ويجعل تحقيق الذات أكثر احتمالا ، وعدم الرغبة فى مواجهة العالم تضيق نطاق الإمكانات الإنسانية .

٣ - *الشعور بالتهديد :*

يتدخل الشعور بالتهديد مع حرية الشخص فى الحركة فإذا شعر الناس بالتهديد تتضاءل إدراكاتهم وتتركز على مصدر تهديدهم . وهذه الرؤية المشوهة تقيد بحث الكائن عن المناسبة . ويجبر التهديد أيضاً الناس على الدفاع عن أوضاعهم . وهذه التأثيرات مناقضة لما يتطلبه النمو المناسب .

٤ - *عدم الاهتمام :*

الناس الذين تعلموا ألا يهتموا بشيء غير قادرين على الإفادة من أفضل الفرص المتاحة لهم . فالناس يعنون بالأشياء التى يقدرونها وتحدد القيم أنواع الخبرات التى يحصل الناس عليها .

٥ - *الحصول على مفهوم سلبى للذات :*

يصبح الناس الذين يشعرون بأنهم غير مناسبين سجناء لإدراكاتهم ومفاهيم

الذات السالبة تعزل الناس عن الخبرات فإذا لم يشعر الشخص بأنه قادر فليس محتملا أن يحاول فالإنسان لا يحاول الإبحار بمركب مثقوب بعيداً عن الشاطىء .

٦ - *العجز عن إشباع الحاجات الأولية* :

إن هذا قد يمنع الكائنات الإنسانية من البحث عن الحاجات الثانوية مما أسماه مازلو بالحاجات الهرمية . فإذا لم يشبع الناس الحاجات المتعلقة بالمأكل والملبس والمأوى فلا يكون الناس أحراراً فى البحث عن الحاجات الأعلى . ومن الصعب أن تعتقد فى أفكار جميلة عن الديمقراطية وأنت خالى البطن .

الديمقراطية والدافع الإنسانى :

إن المبدأ الأساسى للديمقراطية « حينما يكون الناس أحراراً يستطيعون أن يجدوا أفضل الطرق المناسبة لهم » تأكيد للدافع الإنسانى الذى يدفع إلى تحقيق الذات . إن الكائن الإنسانى يمكن الثقة به . إن عمل مؤسساتنا وبخاصة مدارس التعليم العام هو خلق الشروط الضرورية للحرية التى تعين على التعبير عن هذا الدافع. ولا يمكن تحقيق ذلك ما لم يعتقد المشتغلون بالتعليم فى إمكانه . فالمربون الذين لا يعتقدون أن الطلبة ليسوا أهلا للثقة لا يمكن أن نتوقع منهم أن يتركوا الخيار للطلبة ويمنحوهم الحرية أو يسمحوا لهم بتوجيه أنفسهم . فإذا لم تعتقد أن الناس قادرون فلن تستطيع أن تدعهم يفعلون .

الحرية والرخصة :

إن خلق الظروف المُعينة على تحقيق الذات والصحة لا تقتضى ترك الطلبة يفعلون ما يريدون . فالحرية ليست فوضوية . فالعوامل التى ذكرنا آنفاً - المعرفة ، والوعى ، والسلامة من التهديد ، والاهتمام ، والثقة بالذات ، وإشباع الحاجات الأولية لا تحتاج إلى رخصة . إنها تستدعى تزويد الطلبة بالخبرة الإيجابية وخلق الشروط التى تعين على النمو . فالنظام والقانون يستطيعان تقديم وسائل الحرية للطلبة إذا أعددناهم فى ضوء أفضل ما نعرف عن الكائنات الإنسانية . أما النظام والقانون اللذان يصدران عن فهم خاطئ لطبيعة الإنسان فيمكن أن يكفا ويحطما إمكانية تحقيق الذات

إن معظم المدارس يخططها ويقوم على أمر التعليم فيها أناس يعتقدون فى خرافة الكائن الحى الذى لا يمكن الثقة به . ونتيجة لذلك ، أصبحت كثير من المدارس مؤسسات مقيدة وكافة ، ويخشى أعضاء هيئة التدريس والإداريون فيها الطلبة الذين ينبغى مساعدتهم . ونظراً لأن المربين فى الماضى اعتقدوا فى قيمة خرافة أن الكائنات الإنسانية لا يوثق بها فلا عجب أن نجد مدارس تسلطية تستخدم برامج القانون والنظام، وتصمم ممارساتها لتتحكم فى الطلبة وتوجههم ، وتتحق فيها الدافعية من خلال أنظمة معقدة للثواب والعقاب ، ويسلك المعلمون فيها كما لو كانوا جالسين على براميل بارود قابلة للانفجار فى أية لحظة . ولا غرو فقد كافح آلاف الطلبة فيما مضى للخروج أو التخرج من المدرسة أو تركها قبل إكمالها على أسرع ما يمكن ، وإن الإنسان ليعجب من حال الأطفال الصغار فى الحضانات والمدارس الابتدائية الذين لا يتاح لهم مثل هذا الاختيار . إن عليهم المعيشة فى أماكن لا تناسب طبيعتهم الأساسية . فحينما اعتقد الناس أن الكائن الإنسانى مسرح للحرب بين الخير والشر كان الاعتماد على المدارس التسلطية والضبط والتحكم أموراً مقبولة . ولكن فى ضوء المعرفة الحديثة عن طبيعة الكائن الإنسانى لا يمكن تحمل مثل هذه الإجراءات .

الافتراضات الجديدة توجب أنواعاً جديدة من المدارس :

إن المربين الذين يبدءون بافتراض إمكانية الثقة فى الكائن الإنسانى ومدفوعون إلى الصحة وتحقيق الذات يجب أن ينشئوا نظاماً تعليمياً مختلفاً بكل تأكيد عن النظام الذى ناقشنا . إن خلق الظروف المناسبة للحرية الإنسانية هدف مختلف جداً عن التحكم والتوجيه والعقاب . وبامتلاكنا للمعرفة التى تعرف الآن عن الطبيعة الإنسانية لا نستطيع أن نظل نقيم ممارساتنا على خرافات الأجيال الماضية . فإذا أنكرنا على الشباب فرص النمو المتكامل لأننا غير راغبين فى خلق الظروف المناسبة للحرية نكون أمين على أقل تقدير ، ولكن أن ننكر عليهم الفرص لأننا نعتقد فى خرافة تبين بطلانها ففيه مخالفة للمسئولية المهنية .

إن كثيراً من المدارس والمعلمين غيروا طرائقهم فى التفكير عن طبيعة الطلبة . إنهم يجدون طرقاً لترجمة هذا الفهم إلى ممارسات تربوية . والمجهود ليس دائماً سهلا .

فبالنسبة للمعلمين الذين يسلمون بصحة خرافة أن الكائن الإنسانى لا يوثق به تبدو الإصلاحات الإنسانية متسامحة أكثر مما ينبغى وأكثر تقدمية وأكثر مجازفة . إن تحطيم إحدى الخرافات عمل طويل وصعب . إنه يتطلب شجاعة واعتقاداً ولكن للمجهود عائده . فالأنظمة التعليمية والمعلمون الذين يخططون السياسة والممارسة التعليمية على أساس مفاهيم دقيقة لطبيعة الأشخاص لابد أن يجدوا إجابات أفضل للمشكلات التعليمية على المدى الطويل . إن أهدافهم وأساليبهم وعلاقاتهم سوف تكون أكثر مناسبة للحقائق والطلبة ، وبالتالى يشعر الطلبة أن مدارسهم ومعلميهم مناسبون ومشبعون لحاجاتهم .

* * *

SELECTED READINGS

Combs, A. W. *Perceiving, Behaving, Becoming* (1962 Yearbook). Washington, D. C. : Association for Supervision and Curriculum Development, 1962.

Craig, J. H., and Craig, M. *Synergic Power : Beyond Domination and Permissiveness*. Berkeley, Calif. : Pro Active Press, 1974.

Gibb, J. R., and Gibb, L. *"Group Experiences and Human Possibilities."* Human Potentialities : The Challenge and the Promise. Edited by Herbert Otto. St. Louis : Warren H. Green, Inc., 1968.

Lifton, W. W. *Working with Groups : Group Process and Individual Growth*. New York : John Wiley & Sons, Inc., 1961.

Maslow, A. H. *" Synergy in the Society and the Individual."* Journal of Individual Psychology (November 1964) : 153 - 64.

Maslow, A. H. *The Farther Reaches of Human Nature*. New York : The Viking Press, 1971.

Rogers, C. R. *Freedom to learn*. Columbus, Ohio : Charles E. Merrill Publishing Company, 1969.

****

خرافة إنهم يحبونها على هذا النحو

من أكبر الشكاوى عن الناس الذين يبدون مختلفين عن بقيتنا أنهم « يحبونها على هذا النحو » وعادة ما تصدر هذه العبارة فى لهجة صدمية أو إحباط أو خيبة أو إدانة اعتماداً على ما إذا كان المتكلم مندهشاً أو لائماً أو رافضاً . ونراها مطبقة على الأمم أيضاً وبخاصة الأمم الفقيرة . ونحن نستخدمها أيضاً لنفسر فشل التجارب الاجتماعية كما نفعل حينما نزود الأحياء الفقيرة بمساكن فارهة لنجد أنهم يفسدونها ويشوهونها . ونطبق العبارة أيضاً على أصدقائنا وجيراننا حينما لا نستطيع فهم سلوكهم « كيف تتحمل هذا الزوج » . اعتقد أنها تحب المعيشة معه على هذا النحو أو « لا يوجد تفسير لما يتذوقه بعض الناس » والافتراض الذى يقدم هو أن ما يفعله الناس هو ما يريدون أن يفعلوه . فإذا كان ذلك صحيحاً فإنه يترتب على ذلك أنهم يستأهلون ما يحدث لهم .

إن خرافة إنهم يحبونها على هذا النحو ليست فقط حكماً على الناس الآخرين وإنما هى أيضاً تبرير سهل لعدم العمل . فإذا كانوا يرغبونها على هذا النحو فلا ينبغى لنا أن نتدخل . ونستطيع أن نتجاهل ما يحدث للآخرين دون أن نشعر بالإثم . وبالنسبة لبعض الناس يكون الاعتقاد فى هذه الخرافة أكثر من مجرد تبرير لعدم السلوك . إنه يهيىء مخرجاً للعدوانية وإشباعاً لمشاعر الاستعلاء على الناس الآخرين . وهناك أيضاً أشخاص يستمتعون بهذه الخرافة ومشاهدة الآخرين يحصلون على ما يستحقون . وبقطع النظر عن أسباب وجود هذه الخرافة فإنها خاطئة تماما .

وقبل أن نتوغل فى هذه المناقشة حاول هذه التجربة التى سوف نعود إليها فيما بعد .

قيم شباب العصابة المنحرفة :

أعطيت القائمة التالية التى تتألف من ١٣ صورة للذات إلى عينة كبيرة من

شباب العصابة المنحرف فلقد طلب إليهم أن يرتبوا صور الذات تلك حسب تقديرهم لها جاعلين الرقم (١) لأكثرها تقديراً والرقم (١٣) لأقلها تقديراً . انظر ما إذا كنت تستطيع ترتيب تلك الصور كما تعتقد أن الشاب المنحرف يرتبها واجعل الرقم (١) لأعلاها قيمة والرقم (١٣) لأدناها قيمة .

* يلازم أصدقاءه فى المشاجرة .
* له عمل ثابت يتمثل فى غسل العربات وتشحيمها .
* يدخر نقوده .
* محارب جيد وذو سمعة كبيرة فى الشغب .
* يعرف أين يبيع ما يسرق .
* يستمد قدرته على الشجار من المخدرات والعقاقير .
* يظل هادئاً ويحتفظ بأعصابه .
* يعمل فى المدرسة من أجل الحصول على درجات مرتفعة .
* له ارتباطات جيدة تقيه من المشاكل مع القانون .
* يحب أن يقرأ الكتب الجيدة .
* يحب أن يقضى وقت فراغه مع أصدقائه على قوارع الطرق .
* يحصل على المال من التعريص والأنشطة الأخرى غير القانونية .
* يشارك أصدقاءه فى نقوده . « احتفظ بترتيبك واستمر فى القراءة »

فهم الحاجة الإنسانية :

يخبرنا علم النفس الحديث أن الناس يفعلون ما يبدو لهم واجباً اشباعاً لحاجاتهم فى أى وقت . إن ما يفعلونه لا علاقة له بالحب . إنهم قد يحبون ما يفعلون أو يكرهون أنفسهم نتيجة لفعله . إن سلوك الفرد هو أفضل توافق يستطيع الفرد أن يحدثه فى أية لحظة مع الظروف التى تواجهه لحظة الفعل . ولكى ندرك حقيقة هذه العبارة فلا نحتاج إلا تذكر مناسبة حديثة فى حياتنا حينما سلكنا بطريقة غبية أو لا

خُلقية أو غير مرضية . ففى لحظة السلوك كان فعلنا يبدو أفضل شىء يمكن فعله اشباعاً لحاجاتنا . إن شعورنا نحو هذا النوع من السلوك قبل أن يحدث أو كيف نحكم عليه بعد حدوثه كان أمراً مختلفاً لحظة حدوثه .

إن الناس لا يسلكون سلوكاً سيئاً لأنهم لا يعرفون سلوكاً أفضل منه. إن معظم الناس يعرفون ما ينبغى أن يفعلوه . إنهم يسلكون بالطريقة التى يشعرون بمناسبتها لحظة السلوك. وهذا صحيح على وجه التحديد لدى الناس الذين يشعرون بالاغتراب وعدم القدرة أو الحرمان . إن سلوك مثل هؤلاء الناس يمثل أفضل دفاع يستطيعون تقديمه لمعالجة مشكلاتهم . ففى بعض الأمراض العقلية مثلا ينكر الشخص الذى يشعر بعدم كفاءته وجوده أو أن الشخص الذى يشعر بعدم كفاءته قد يقرر أن يكون شخصاً آخر . فالتبرز فى مصعد أحد المساكن قد يكون تعبيراً مقصوداً عن العدوانية أو الغضب تجاه إدارة المبنى أو المجتمع بصفة عامة . وفى ضوء هذه الانفعالات تكون رغبة الفرد فى المصاعد النظيفة قليلة الأهمية . إن إحدى الشكاوى المتكررة من العميل فى العلاج النفسى هى « إننى أعرف ما ينبغى ولكنى لا أستطيع فعله » .

إن سلوك الشخص يمثل دائماً ما يعتقده الشخص ضرورياً لاشباعه الشخصى فى الموقف الذى يواجهه لحظة الفعل - إنه أفضل الحلول التى يستطيع إدراكها . ولكى نمثل لهذه النقطة دعنا نعود إلى التدريب الذى حاولته فى هذا الفصل ، ونقارن ترتيبك بالترتيبات التى حصلنا عليها فى البحث . إن النتائج الفعلية التى حصل عليها جوردون وزملاؤه فى شيكاغو فى الستينيات معروفة . إننا حصلنا عليها من دراسة مائتين وواحد وعشرين شاباً منحرفاً فى عصابة ذوى سجلات تكشف عن ثلاث مخالفات على الأقل . وقورنت هذه النتائج بنتائج عينة أخرى من شباب الطبقة الدُنيا والطبقة الوسطى ذوى مخالفات قليلة أو نادرة . ولقد استمدت البيانات عن طريق أسلوب صمم لمعرفة القيم الشخصية من غير أن يسأل عنها أسئلة مباشرة . ثم أخضع لتحليل عملى دقيق . ويعتقد الباحثون أن نتائجهم دقيقة ولا يرقى إليها شك مشيرين إلى الأساليب المستخدمة فى الدراسة « استبعدت جميع الاستجابات التى لا معنى لها أو الخاطئة » .

ويندهش معظم الناس الذين حاولوا هذا التدريب حينما يكتشفون أن قيم الشباب المنحرف تتطابق مع القيم التى يتوقعها الإنسان من الشباب بعامة . إن سلوك هؤلاء الشباب لم يكن السلوك الذى يقدرونه ولكنه السلوك الممكن المناسب لإشباع حاجاتهم الشخصية فى العالم الذى يعيشون فيه . ومن السهل أن يقع الإنسان فى مصيدة افتراض أن الناس يحدثون السلوك الذى يحبون .

الطابع الهرمى للحاجات :

وكما ذكر فى خرافة أن الكائن الإنسانى لا يوثق به وصف ابراهام مازلو القيم الإنسانية فى نوع من تدرج الحاجات ، كالحاجة إلى الهواء والماء والطعام ، والحاجات الاجتماعية للحب والاهتمام ، وحاجات الذات إلى الاحترام والتقدير والإنجاز ، والحاجات العليا لتحقيق الذات . ولا يمكن الحصول على الحاجات العليا حتى يمكن الحصول على الحاجات الدُنيا ، فإذا أشبعت الحاجات الدُنيا فإن الناس يتحررون للبحث عن الحاجات ذات المستويات الأعلى . إن سوء التكيف ليس بحثاً مقصوداً للسلوك السلبى أو الهدام ولكنه نتيجة للحرمان وفقدان تحقيق الذات . إن الشاب المنحرف يبحث عن تحقيق الذات وإعلانها على أنحاء تبدو مفتوحة أمامه ، أما أن تفترض أنه يحب الأمر على هذا النحو فلا يؤدى إلا إلى دوام حالته أو جعلها أسوأ .

بعض النتائج التربوية :

إن خرافة « إنهم يحبونها على هذا النحو » خطيرة بالنسبة لمدارسنا العامة . إن العناية بالنمو الصحى للشباب تقتضى فهماً واضحاً لديناميات الحاجة . إن الاعتقاد فى هذه الخرافة يؤدى إلى ما يلى :

١ - *الاتصال الصعب بين المعلمين والطلبة والإداريين :*

إن الافتراضات الخاطئة عن دوافع الناس تؤدى بالضرورة إلى الخلط وسوء الفهم . وهذا يضيف إلى الفجوة بين الأجيال والشعور الذى يشعر به كثير جداً من الشباب من أن المدرسة لا ترتبط باهتماماتهم ولا تشبع حاجاتهم .

٢ - *رفض الطلبة الذين هم أكثر حاجة إلى المساعدة والفهم :*

وصف مازلو سلوكيات سيئى التكيف بأنها « صيحات المعذبين بآلات طحن

العظام » إن إشاحة الوجه عن هذه الصيحات مع الاعتقاد الخاطئ في أن الأطفال يحبون حياتهم على هذا النحو ينكر على الصغار المساعدة والعون اللذين أنشئت مدارس التعليم العام لتزويد التلاميذ بهما .

٣ - *الفشل في تشخيص ما ينبغي فعله :*

إن خطط الفعل القائمة على افتراضات خاطئة يمكن أن تؤدى إلى برامج غير مناسبة وإلى دوام وتفاقم المشكلات . أما الفهم الواضح لدينامیات الحاجة فيقدم على العكس من ذلك أسساً يمكن منها فحص المشكلات والبلوغ إلى حلول أكثر مناسبة .

لقد رأينا في هذا الفصل أن علم النفس الحديث يسلم بأن إحدى الحاجات الإنسانية هي الاتجاه إلى الصحة إذا كان هذا الطريق مفتوحاً. وهذا يعنى أن المعلمين والتلاميذ يريدون نفس الشيء - أي أن يكون الطلبة على أفضل ما يستطيعون . إن التحقيق الكامل لهذه الحقيقة يميز تمييزاً حاسماً بين أنواع المدارس والممارسات والأهداف والعلاقات الإنسانية التي نحاول إقامتها . إن كيفية سلوكنا نحو الأشخاص الذين نعتقد أنهم ضدنا تختلف عن كيفية سلوكنا مع الأشخاص الذين نعتقد أنهم في صفنا . إن إنشاء الأنظمة التعليمية استناداً إلى هذه المقدمة يجب أن يجعل مدارسنا ليست كفوءة فحسب وإنما أماكن أكثر إنسانية وأسعد . يعيش فيها الطلبة ويعمل فيها المعلمون.

* * *

SELECTED READINGS

Erikson, E. *Identity : Youth and Crisis*. New York : W. W. Norton & Company, Inc., 1969.

Fair, C. M. "The Reluctant Student : Perspectives on Feeling States and Motivation." *Feeling, Valuing and the Art of Growing* (1977 Yearbook). Washington, D. C. : Association for Supervision and Curriculum Development, 1977.

Frankl, V. *Man's Search for Meaning*. New York : Washington Square Press, 1963.

Harrington, M. *The Other America*. Baltimore, Md. : Penguin Books, 1963.

Maslow, A. "Our Maligned Human Nature." *Journal of Psychology* 28 (1949) : 273 - 78.

****

خرافة ثبات الذكاء

لقد عاش المربون وعامة الناس لأجيال كثيرة وَهْمَ ثبات الذكاء واستحالة تغييره. لقد اعتقدوا أن الذكاء فطرى ويمثل الحد الأقصى لقدرات الفرد . ويستطيع الآباء والمعلمون إعانة الطفل على بلوغ ذلك المصير ولكنهم لا يستطيعون تجاوز الحدود الفطرية . ولهذه الخرافة جذورها العميقة فى الاعتقاد الذى مؤداه أن الله خلق جميع الخصائص دفعة واحدة . وبذلك يقللون من أهمية فرص التنمية والترقية . وتؤكد الخبرة أن بعض الناس يسلكون سلوكاً ذكياً وبعضهم الآخر يسلك سلوكاً غبياً . ولما كان أبناء الأذكياء أذكياء وأبناء الأغبياء أغبياء فقد عزا الناس الفروق فى الذكاء إلى الوراثة . وماتزال هذه الخرافة باقية ويبالغ بعض علماء النفس فى تقدير أثر الوراثة فى السلوك والذكاء ، ويخلعون عليها طابع الحقيقة العلمية .

بعض التأثيرات على المدارس :

لقد كان لهذه الخرافة البائسة آثارها السيئة على أجيال من أطفال المدارس العامة. وبسببها قسم الأطفال إلى أذكياء ومتوسطى الذكاء وأغبياء ومتخلفين تعليمياً ومتخلفين عقلياً وقسموا وفقاً لذلك إلى مجموعات أو مستويات لأنه من المناسب فى رأيهم أن نعامل الأطفال وفقاً لمستويات قدراتهم . ولقد اكتسب صانعو الاختبارات وموزعوها ثراء كبيراً من فوائد الاختبارات . ولقد اكتسبت نسبة ذكاء الأطفال أهمية (روشتات) الأطباء . ونظر المعلمون إلى أنفسهم باعتبارهم ضحايا لذكاء الطفل وأن أهدافهم تتحدد بالقدرات الطبيعية للطالب . ولم يشك أحد لسنوات كثيرة فى هذا لأن كل شخص يعرف أن « الذكاء هو ما يولد الناس مزودين به » .

الناس مزودون بإمكانات كثيرة :

اعتقد كثير من علماء النفس المعاصرين فى وجهة نظر مختلفة جداً عن الذكاء. إنهم يعتقدون أن أهم خاصية للكائنات الإنسانية لا تتمثل فى حدودهم ولكن فى

إمكاناتهم . فكل منا مزود بإمكانات كثيرة ، فحينما يصمم المهندس المعمارى بناء يودع فيه من عوامل القوة والأمان أكثر مما يقتضيه البناء . والكائنات الإنسانية مثل هذا تماما . فلكل منا إمكانات تفوق ما يطلب إلينا أداؤه . وبالطبع كان ذلك أمراً طبيعياً . فإذا لم يكن للكائنات الإنسانية إمكانية التغلب على المناسبات المشكلة ما كانوا استطاعوا البقاء حتى الآن . وبقطع النظر عن الإمكانات التى زودنا بها فلم يحقق أحد منا سوى جزء يسير مما يمكن أن يكون عليه .

السلوك يتجاوز الكائن الحى :

لقد اعتدنا أن نفكر فى الحدود الإنسانية فى مصطلحات فيزيائية ، إننا نعرف أنه حينما نكون مرضى لا نستطيع أن نجرى سريعاً ، وحينما نطعن فى السن لا نستطيع التسلق بكفاءة ، وحينما نكون معوقين لا نستطيع أن نؤدى أعمالنا بالكفاءة التى نريد . إن هذه الحدود الفيزيائية المقيدة لسلوكنا حقيقة وملزمة . ولكن معظم السلوك اللازم للحياة والعمل بذكاء فى المجتمع الحديث لا يتحدد كثيراً بالعوامل الفيزيائية .

إن كيفية السلوك بذكاء مسألة تتعلق بمعتقداتنا ، وقيمنا ، ومشاعرنا ، وانفعالاتنا ، وحاجاتنا ، ورغباتنا ، وطموحاتنا وفهمنا . وهذه مسببات سلوكنا . وتحدث هذه المسببات فى بدن فيزيائى صحيح نسبياً . إن الناس ليسوا مقيدين ببناء جسومهم . إن بناء السيارة يضع قيوداً على سلوكها فلا تستطيع مثلا أن تسير تحت الماء أو فى الهواء . إن حالتها الصحيحة - حيث تسير على الأرض لا تتحدد بهيكلها الميكانيكى .

إن القدرة على السلوك الذكى لا تتحدد فيزيائياً . إنها نتيجة للمجال الإدراكى للفرد . ومعنى ذلك أن مقدار السلوك الذكى الذى يصدره الفرد هو نتيجة لثراء خبرته الشخصية . وتعتمد هذه القدرة بالطبع على الإمكانات الفيزيائية . إنك لا ترى مثلا إلا إذا كان لديك عينان . فإذا كان للشخص عينان فإن ما رآه الشخص أو ما يراه لا يتحدد ببناء جسمه .

بعض العوامل المحددة للذكاء :

إذا كان الإنسان صحيحاً نسبياً وذا خبرة بالحياة فإنه لا يعتمد إلا على العوامل التالية التى هى قابلة للتغيير والتعديل .

١ - الوقت : كلما طالت حياة الإنسان زادت خبرته .

٢ - البيئة : للبيئات التى يعيش فيها الناس تأثيرات على خبرتهم . فالإسكيمو مثلا لا يعرفون الموز وسكان الأمازون لا يعرفون الجليد .

٣ - تأثير الحاجة : الناس يدركون ما يرغبون فى إدراكه .

٤ - مفهوم الذات : الناس يسلكون فى ضوء ما يعرفون عن أنفسهم . فشعورهم بالكفاءة أو قلة الكفاءة يؤثر تأثيراً كبيراً على أعمالهم.

٥ - القيم : يدرك الناس ما يقدرون على نحو إيجابى أو سلبى . فالبنات الصغيرات يرين الخيول على نحو مختلف عن آبائهن . والرفاعيون يرون الحيات بطريقة مختلفة عن عامة الناس .

٦ - التحدى والتهديد : يدرك الناس الوقائع المهددة بطريقة مختلفة عن إدراكهم للوقائع الباعثة على التحدى .

هل يمكن حقاً تغيير الذكاء ؟

إن فكرة تغيير الذكاء إحدى الأفكار المثيرة فى علم النفس الحديث . فعلماء النفس يخبروننا اليوم أن الذكاء يمكن تغييره أكثر من أى وقت مضى . فعلى سبيل المثال ، تبين البيانات الحديثة أن مستويات ذكاء الأطفال والراشدين يمكن تحسينها نتيجة للخبرة الثرية . وعلى العكس من ذلك يصاحب الحرمان من الخبرة انحطاط مستويات الأداء . فلقد استنتج هنط Hunt بعد استعراضه للأبحاث والدراسات عن تغيير الذكاء ما يلى :

« ليس من المحتمل إطلاقاً أن يكون ثمة مجتمع قد هيأ نظاماً

لتنشئة الطفل وتربيته إلى أقصى ما تؤهله لهم إمكاناتهم . ومن المحتمل ألا يوجد شخص نمت قدراته وذكاؤه بالقدر الذى تؤهله له إمكاناته بالفعل . إذ تشير مختلف الأدلة إلى أن فهم طريقة التفاعل مع البيئة يزيد من مستوى الذكاء لدى الفرد . ولقد أصبح الأمل فى زيادة مستوى ذكاء الناس من خلال التحكم فى تفاعلهم مع البيئة تحدياً كبيراً » .

ولقد أيد ألفرد بينيه Binet - أول صانع لاختبارات الذكاء - مفهوم تغيير الذكاء . وقد يأسى للمصير الذى وضعنا فيه اختبارات الذكاء التى صنعها .

وكتب فى عام ١٩٠٩ قائلا :

« يبدو أن بعض الفلاسفة المحدثين يؤيدون فكرة أن ذكاء الفرد كمية محددة - كمية لا يمكن زيادتها . وينبغى لنا أن نحتج ونعارض هذا التشاؤم ...

فعقل الطفل كالحقل الذى يقترح فيه الفلاح الماهر الخبير تغييراً فى طرق الزراعة بحيث نحصل على الجنى بدلا من الصحراء . وفى هذا المعنى المخصوص - المعنى الوحيد الصحيح - نقول : إن الذكاء يمكن زيادته . فالإنسان يزيد ما يؤلف جوهر الذكاء لدى طفل المدرسة ، أى القدرة على التعلم والتحسن عن طريق التعليم » .

ويا للأسف لم نوجه انتباهنا إلى هذه النصيحة . فلقد عشنا سنين مع خرافة ثبات الذكاء . ونظراً لتضليل مفاهيمنا السابقة عن القدرة الإنسانية بذلنا مجهوداً محدوداً لتغيير الوضع القائم . فإذا أردت مصادر أكثر فارجع إلى القراءات المقترحة فى نهاية الفصل .

خلق الذكاء - أهداف جديدة للتربية :

تخبرنا الأفكار الحديثة عن الذكاء أن القدرات الإنسانية يمكن خلقها . فليس الآباء والمعلمون ضحايا للقدرات الوراثية ، إنهم عوامل فعالة فى خلقها . تخيل مثلا

ما يمكن عمله إزاء العوامل المحددة للذكاء – الوقت ، والبيئة ، تأثير الحاجة ، ومفهوم الذات ، والقيم ، والتحدى ، والتهديد . فماذا يمكن عمله إذا أردنا تهذيب الظروف البيئية التى يعيش فيها الأطفال ؟ وما أنواع البيئة التى نستطيع أن نعدها لترقية إدراكات الأطفال ؟ ماذا يحدث إذا زودنا الأفراد بخبرات تدلهم على أنهم محبوبون ، وقادرون وجديرون بالعناية ، والقبول ، والحب ؟ وماذا يمكن عمله فى مدارسنا العامة لكى نعين الشباب على اختيار القيم واستكشافها ؟ وأخيراً ما نوع المجتمع الذى نهيئه إذا كلفنا أنفسنا بإعداد خبرات تتحدى الأطفال ولا تتهددهم ؟

لقد عشنا مع خرافة الذكاء الثابت أمداً طويلا. فكانت مفهوماً غبياً مؤلماً فى أحسن الأحوال . لقد أحبطت جهودنا المبذولة لرفع مستوى التعليم ، وجعلتنا نحافظ على الوضع القائم أجيالا كثيرة . إننا الآن أوفر حظاً لأننا اكتشفنا خرافة ثبات الذكاء ونستطيع الآن أن نؤسس سلوكنا على تصورات أكثر إيجابية ، وتفاؤلا وإشباعاً . إن لمثل هذا التحول الأساسى فى فكرنا إزاء طبيعة الكائنات الإنسانية أثراً على كل جانب من جوانب المجتمع ، وخاصة على المدارس التى يؤلف تنمية السلوك الذكى هدفها الأساسى .

حقاً مازال الطريق أمامنا طويلاً لكى نحقق ما نرجوه من تحسين الذكاء الإنسانى على نطاق كبير . ومع ذلك فإن مجرد معرفتنا بإمكانيات تحسين الذكاء أفضل بكثير من اعتقادنا فى استحالة تحسينه . إن اعتقادنا فى استحالة تحسين مستويات الذكاء يثبط الهمم ويدفع إلى الكسل . إن الناس يحاولون فعل ما يعتقدون أن فى إمكانهم فعله . ومعرفتنا الراهنة بإمكانية تحسين الذكاء توفر لنا ظروفاً تدفعنا إلى العمل على ترقية قدرات الشباب ، وزيادة إمكانيات السلوك الذكاء .

وحيث إننا نعرف أن باستطاعتنا تنمية الذكاء فلا ينبغى أن ندخر وسعاً فى العمل فى هذا الاتجاه . ولعل إحدى الطرق المؤدية إلى ترقية الذكاء هى أن نحاول الإجابة عن الأسئلة التى سألنا بخصوص المنهج وممارسات التعليم العام على كل مستوى .

* * *

SELECTED READINGS

Combs, A. W. *"Intelligence from a Perceptual Point of View."* *Journal of Abnormal and Social Psychology* 47 (1952) : 662 - 73.

Combs, A. W., Richards, A. C., and Richards, F. *Perceptual Psychology : A Humanistic View of the Psychology of Persons*. New York : Harper & Row, Publishers, 1976.

Gordon, I. J. *Early Child Stimulation Through Parent Education*. University of Florida Institute for the Development of Human Resources. Final report to the Children's Bureau, Department of Health, Education and Welfare, Washington, D. C., 1969.

Hunt, J. McV. *Human Intelligence*. New Brunswick, N. J. : Transaction, Inc., 1970.

Maslow, A. *The Farther Reaches of Human Nature*. New York : The Viking Press, 1971.

Ornstein, R. *The Psychology of Consciousness*. San Francisco : W. H. Freeman and Company, Publishers, 1972.

Otto, H. A. *Human Potentialities : The Challenge and the Promise*. St. Louis : Warren H. Green, Inc., 1968.

Ouspensky, P. D. *The Psychology of Man's Possible Evolution*. New York : Bantam Books, Inc., 1968.

****

خرافة إهمالنا للطفل الموهوب

من الشكاوى الشائعة عن مدارس التعليم العام أنها (مؤسسة) تناسب الطفل المتوسط ، ونتيجة لذلك يهمل الطفل الموهوب على نحو مخيف . فالأطفال الموهوبون يجب التعرف عليهم فى وقت مبكر والاهتمام بهم اهتماماً خاصاً وإثارتهم للبلوغ إلى أقصى تحقيق لإمكاناتهم الرائعة ، هكذا تقول الشكوى . ومن الشكاوى المصاحبة أننا ننفق كمية لا مبرر لها من المال على الطفل المتوسط والمعوق بينما نستثمر كمية أقل فى الأطفال الموهوبين الذين هم ثروة المستقبل . وكما هو معتاد يوجد أصل لهذه الخرافة. فبعض الأطفال الموهوبين ضحايا للإهمال فى مدراسنا العامة . ولكن معظم الأطفال الموهوبين أفضل بكثير من زملائهم المتوسطين أو المعوقين . والحقيقة أننا لا نقدم ما يكفى لأى طفل فى مدارسنا العامة . وفيما وراء هذا المجهود غير المناسب يحصل الطلبة الموهوبون على أكثر من نصيبهم .

خرافة المهملين بصفة عامة :

يشعر بعض الناس أن الأطفال الموهوبين مهملون فى الفصل بصفة عامة . وهذه خرافة لا يؤيدها أى شخص يعرف الكثير عن المدارس الأمريكية . إنهم ليسوا مهملين وإنما هم الأعزاء المدللون للمدرسين الذين يواجهونهم . إن المعلمين يقاتلون بأيديهم وأسنانهم لكى يدرسوا لأقسام الموهوبين أو ليضيفوا واحداً منهم إلى فصولهم . إنهم يكافحون بنفس القدر من الضراوة ليتجنبوا التدريس لأقسام الأطفال المتوسطين أو بطيئى التعلم أو المتخلفين . إن التدريس للطلبة الأذكياء علامة برستيج ومكانة فى حجرة المدرسين أو صالتهم . وينظر إليهم الإداريون أيضاً باعتبارها مكافأة خاصة يمنحونها أفضل المعلمين . إن تخصيص أفضل المعلمين للعمل مع الطلبة الموهوبين يسير على عكس ما يحدث فى معظم المهن الأخرى . فالمهنة الطبية مثلا تخصص أفضل

أطبائها وجراحيها لأصعب الحالات الطبية . ونحن فى التربية نخصص أفضل المعلمين للعمل مع الطلبة قليلى الاحتياج إلى مساعدتهم . وفى حالة الموهوبين يخصص أفضل المعلمين للطلبة الذين يتعلمون سواء خصص لهم معلم أم لا .

ومن النادر أن يهمل الموهوبون فى الفصل . بل على العكس إنهم نجوم الفصل . ونظراً لنجاحهم الظاهر يصنفهم كل شخص باعتبارهم أذكياء وينحنى أمام قدرتهم الفائقة . ونظراً لأنهم يفعلون الأشياء على نحو جيد فإنهم يعتبرون نماذج ليقلدهم غيرهم وغالباً ما يعرضون على الناظرين فى كل مناسبة يحاول فيها المعلم أن يؤثر على الإدارة أو الزوار . ونظراً لأنهم يفرغون من أعمالهم أسرع فإنهم يكلفون بأعمال إضافية ويكون لهم امتيازات خاصة ويتمتعون بحرية أكثر . وكل هذا يعين على جعلهم أكثر خصوصية من ذى قبل . فالمثل القديم يقول : « الغنى يزداد غنى » ، و « الفقير يزداد فقراً » . وفى مثل هذه الظروف يحصل الطلبة الموهوبون على مفاهيم إيجابية للذات .

خرافة الحاجة إلى الإثارة :

إن خرافة أن الأطفال الموهوبين فى حاجة إلى اكتشافهم وإثارتهم منكورة أيضاً . إن الأسس الجوهرية للذكاء كما نفهم الآن تنشأ نتيجة للإثارة المبكرة . فالأطفال الموهوبون هم نتاج إثارة ناجحة ونظراً لاتساع وثراء مخزونهم من الإدراكات فإن لديهم فى أى وقت إمكانات أعظم لخلق مزيد من النمو لأنفسهم . ونتيجة لذلك غالباً ما يكون الطلبة الموهوبون أكثر دافعية وأكثر انهماكاً وأكثر انفتاحاً لخبرات جديدة من معظم زملائهم الأقل تفضيلا منهم . فإذا تركوا وشأنهم يكونون أقدر على إيجاد أشياء يفعلونها . حقاً إنهم قد لا يوجهون طاقاتهم لاستكشافات يرتضيها معلموهم ولكنهم بالتأكيد ليسوا فى حاجة إلى إثارة المعلمين .

إن كل شخص أتيحت له فرصة تربية الطفل الموهوب يشهد بصحة حقيقة مؤداها أن الأطفال الموهوبين لا يحتاجون فى العادة إلى مزيد من الإثارة . بل على العكس ، إن حاجتهم أكثر إلى أن نحميهم من استنفاد طاقاتهم . إن الأطفال الموهوبين حقاً هم فى مركز اهتمام المعلمين لدرجة أنهم يكلفون بأن يسلكوا بالطرق النموذجية . ونظراً

لقدراتهم الفريدة فإنهم يقفزون إلى مركز اهتمام المعلمين والإداريين حينما يقتضى الأمر أداء جيداً لأشياء خاصة . « من يكتب قصيدة الفصل » ، « سوزى ، إنها تجيد ذلك »، « ومن نرسل إلى مؤتمر الشباب ليمثل مدرستنا » ، « سوزى قد تفعل ذلك على أفضل نحو » ، « ومن يلقى خطاباً على الفصل » ، « سوزى تتحدث بلباقة وفصاحة »، « ومن يصنع ملصقاً ويذهب إلى المكتبة ويرشح للمنصب » ، « سوزى إنها تجيد ذلك » . إن معظم الأطفال الموهوبين يستثارون من البداية إلى النهاية إن لم يكن من أنفسهم فمن الناس حولهم . إن الأطفال الموهوبين قادرون على تشغيل أنفسهم . إن مواردهم الداخلية تزودهم بدافعية الاكتشاف والنمو بحرية بالغة وقدرة فائقة . إن المحاولات الخارجية لتوجيه اهتماماتهم وجهات خاصة قد تؤدى إلى إخماد مبادأتهم وابتكارهم اللذين يوجدان عندهما بمقادير كبيرة .

خرافة الإهمال المالى :

ومما يرتبط ارتباطاً وثيقاً بخرافة أن الأطفال الموهوبين مهملون إهمالا كبيراً فى مدارسنا العامة خرافة أخرى مؤداها أننا لا ننفق أموالا كافية عليهم . إن الأطفال الموهوبين لا يحصلون على أنصبتهم من أموال الضرائب فيما تقول الشكوى . والحقيقة أننا ننفق على الأطفال الموهوبين أكثر مما ننفق على جماعة أخرى فى نظامنا التعليمى. فإذا كانت هذه العبارة باعثة على الدهشة فلا نحتاج إلا أن نذكر أنفسنا بالمال الذى ننفقه على الكليات والجامعات والمنح الدراسية ومنح التدريس ومنح الأبحاث وغيرها . إن هذه المنح مخصصة للطلبة الأذكياء وهى كثيرة . والحقيقة أننا لا ننفق كثيراً على تعليم أى شخص ، ومن المبلغ الكلى الذى ننفقه على التعليم يحصل أفضل الطلبة على نصيب عادل منه .

تغيير اتجاهنا :

إننا فى مناقشتنا لخرافة ثبات الذكاء رأينا أن علماء النفس الحديث يعتقدون أن الذكاء وظيفة للخبرة وبالتالى يمكن خلقه . فإذا كان ذلك صحيحاً فإننا فى حاجة إلى وجهة نظر مختلفة تماماً نحو الموهوبين . فحينما اعتقدنا أن الذكاء شىء يولد الطفل

مزوداً به كان مقبولا أن نكتشف هؤلاء الأطفال مبكراً ونربيهم ونثيرهم . وبهذه الطريقة يستطيعون شغل وظائف القيادة التى تؤهلهم لها خصائصهم الوراثية . ولكننا الآن ونحن نعلم أن الأطفال لا يولدون موهوبين ولكنهم يصبحون موهوبين نتيجة لخبراتهم وهم يكبرون وينمون ، يجب أن نغير اتجاهنا حتى نخلق البيئات التى تؤدى إلى مثل هؤلاء الأطفال بكميات كبيرة .

إن الأطفال الموهوبين هم تيجان إنجازاتنا ، إنهم الأطفال الذين نجحنا نجاحاً كبيراً بسببهم . ولكننا لم نخلقهم قصداً ؛ ولذلك فإن العمل الصعب الذى يواجهنا هو كيف نفعل ذلك . فإذا عرفنا ذلك فإننا نستطيع أن نعد الأطفال الموهوبين فى المستقبل بالأعداد التى نريد . ومن يعرف نوع المجتمع الذى نستطيع خلقه من خلال محاولاتنا الواعية والهادفة لكى نزود جميع الأطفال بالأشياء الطيبة التى أعطيناها للموهوبين بمحض الصدفة ، إن العالم فى حاجة ماسة إلى جميع الناس الأذكياء الذين نستطيع أن نربيهم . إن المجهود فى اكتشاف طرق تنمية الموهبة يجب أن يبذل .

* * *

SELECTED READINGS

Ausubel, D. P. "The Prestige Motivation of Gifted Childern." *Genetic Psychology Monograph* 42 (1952) : 53 - 117.

Barrett, H.O. "An Intensive Study of 32 Gifted Children." *Personnel and Guidance Journal* 36 (1957) : 192 - 94.

Getzels, J. W., and Jackson, P. W. *Creativity and Intelligence : Explorations with Gifted Students*. New York : John Wiley & Sons, Inc., 1962.

Smidchens, V., and Sellin, D. "Attitudes toward Mentaliy Gifted Learners." *Gifted Child Quarterly* 20 (1976) : 109 - 13.

****

خرافة قيمة الفشل

إن خرافة قيمة الفشل أو الرسوب من أكثر الخرافات ضرراً فى مجال التربية . إذ يعتقد ملايين الناس أن الفشل مفيد للناس ، وأن خبرة الفشل تقوى الذات وتحفز على النجاح . ولقد بلغ شيوع هذه الخرافة مبلغاً جعلنا لا نستنكرها وإنما نؤيدها تأييداً كبيراً . فاستخدام المنافسة ، والنقل من صف إلى صف ، والدرجات والتقديرات وغير ذلك من أساليب الثواب والعقاب شائع فى مدارسنا ويدافع عنه الكثيرون باعتباره وسيلة لحفز الطلبة على العمل أو التحصيل .

والواقع أن الفشل خبرة هادمة للشخصية الإنسانية والإنجاز الإنسانى . ويفيدنا علماء النفس علماً بأن الفشل سيكولوجياً كالمرض جسمياً . فالمرض يعطل نمو البدن والفشل يعطل نمو الشخصية . ونحن لا نعتقد أن الأمراض تفيدنا . إننا لا نقول مثلا: « دعنا ننقل لهذا الطفل جميع الأمراض بأسرع ما يمكن » ، وإنما نقول : « دعنا نقى هذا الطفل من المرض على قدر استطاعتنا » ، أو « دعنا ننقل لهذا الطفل جرثومة المرض مضعوفة حتى يكون مستعداً للتغلب على المرض إذا داهمه » . إننا نقى الأطفال من الأمراض الجسمية عن طريق تزويدهم بخبرات ناجحة فى صورة تطعيم ، معتقدين أن الخبرات الناجحة مع جرثومة المرض المضعوفة سوف تعين فى التغلب على الجرثومة القوية إذا صادفت البدن . فإذا كنا نفعل ذلك مع المرض البدنى فلماذا لا نفعل نفس الشيء مع المرض السيكولوجى . إن المرض البدنى والمرض النفسى كليهما ضار .

طبيعة الفشل :

إن الفشل فى مجتمعنا أكثر من مجرد واقعة ، إنه أمارة على النقص الشخصى. وإصدار هذا الحكم شيء متعلم . فالأطفال لا يستطيعون إدراك معنى الفشل حتى نعلمه لهم . والواقع أنهم يتعلمون هذا المعنى قبل ذهابهم إلى المدرسة

بوقت طويل . فإذا لاحظت طفلا يلعب بالمكعبات مثلا فقد أقول له : « أنت تبنى بيتاً جميلا يا " إدى " ، وحينئذ قد يستدير إلىّ قائلا : « نعم » ثم يشير إلى صديق له ويقول مسروراً : « وبيت " جيمى " جميل أيضاً . إن جيمى أفضل منى فى بناء المنازل» . إنه سعيد بنفسه وسعيد من أجل صديقه أيضاً . ويظل الأمر على هذا النحو حتى يتدخل راشد ويقول " لإدى " : « ماذا جرى لك يا بنى ؟ كيف لا تبنى بيتاً جميلا مثل " جيمى " ؟ » وهنا تتحول الخبرة السارة إلى درس فى المنافسة والمذلة . إن التقصير عن بلوغ الهدف ، الأمر الذى ينبغى أن يكون ملاحظة موضوعية فقط ، يتحول إلى إصدار حكم قيمى على الشخص وإذلاله .

إن ما يحدث الفشل ليس واقعة الفشل ذاتها ، ولكن القيمة التى نخلعها على تلك الخبرة . والواقع أننا لا نكاد نجد كلمة تدل على الإخفاق فى أداء شىء ما سوى الفشل . ومما يزيد الأمر سوءاً أن كلمة الفشل تتضمن حكماً قيمياً . إنها تحمل معها مضامين أخرى مثل الفاشل مجرم أو شخص بغيض . إن الأخطاء أو التجارب التى لا يحالفها التوفيق تعتبر فشلاً مصحوباً بالخزى والضعة لا مصادر بيانات قيمة يمكن تعلم أشياء حسنة منها . والأسوأ من ذلك أن الناس يجعلون للفشل أهمية إيجابية فى نمو الشخصية .

النجاح والفشل :

الفشل موهن ومقوض للكائنات الإنسانية . والنجاح ، على العكس من ذلك ، مقو ومعين على النمو . وأفضل ضمان لنجاح الشخص فى المستقبل هو حصوله على خبرات ناجحة فى الماضى . وتفيد الدراسات الحديثة أن الأشخاص الأصحاء ، القادرين على التكيف والمحققين لذواتهم يدلوننا على أن خبرات النجاح مقوية وباعثة على الأمن والاطمئنان . ولعل أخص ما يميز هؤلاء الناس هو شعورهم الإيجابى نحو أنفسهم. إنهم يعتقدون أنهم محبوبون ، وناجحون ، وقادرون ، ومرغوب فيهم . وحصولهم على هذه الخصائص يزودهم بالثقة والأمن ، الأمر الذى يجعلهم أقدر على التعامل مع جميع جوانب الحياة بنجاح . والشخص الذى ينظر إلى نفسه على هذا النحو يكون أقدر من غيره على مغالبة مشكلات الحياة . فإذا كان تحت إمرتى سفينة

عظيمة فإننى لا أخشى من الإبحار بعيداً عن الشاطىء ، أما إذا ساورنى الشك فى قدرة سفينتى فإن الإبحار يكون خطراً، ولا أجرؤ على الابتعاد عن الشاطىء أو الميناء.

إن الاتجاهات الإيجابية نحو الذات أمور متعلمة . ويتعلمها الإنسان عن طريق الخبرات الناجحة لا الفاشلة . إن الشخص الذى يصنع نفسه بنفسه والذى يفتخر بأنه نتاج الكفاح والشدائد هو نفسه دليل واضح على أهمية الخبرات الناجحة . إن انجازاته ليست دليلا على أهمية الفشل ، وإنما العكس هو الصحيح . إنه أصبح ناجحاً لأنه حظى بخبرات ناجحة فى الماضى . فإن لم يكن ناجحاً فى الماضى لما أمكنه أن يصنع نفسه بنفسه كما يدعى . لقد ذكرنا أن الناس ينمون من خلال تعاملهم مع المشكلات ، ولكن ليس كل المشكلات وإنما المشكلات التى ينجحون فى حلها . والفشل فى حل المشكلات يمكن أن يكون خبرة مفيدة أو بناءة إذا استخدم كمصدر للمعلومات فقط يوجه أفعال الفرد فى المستقبل . إن ما يقلل من أثر خبرة حل المشكلات هو الاسم الذى نطلقه على بعضها ، أعنى ، الفشل بجميع مضامينه الشخصية من إثم وضآلة ومذلة . إن وصف خبرة إنسانية بالفشل يقلل من آثارها الإيجابية فى زيادة النمو الإنسانى .

إن رصيد الإنسان من النجاح هو الذى يجعل زيادة قدرته على الابتكار ممكنة . فالابتكار نتيجة لكون الشخص مختلفاً ، ونتيجة لشجاعته فى المحاولة ، واستكشافه للجديد والمجهول . ومثل هذه الخصائص لا تتوفر إلا للأشخاص ذوى الرصيد الكبير من خبرات النجاح . كما أن الثقة والأمن اللذين يحظى بهما الشخص الناجح يعينانه على أن يكون أكثر انفتاحاً للخبرات الجديدة من الآخرين الذين لا تكون لهم مثل إمكاناته . إن الأشخاص الواثقين من أنفسهم ينظرون إلى الحياة ومشكلاتها بمنظار أبيض ، ولا يقيمون حول أنفسهم أسواراً من الشك تعطلهم وتقلل من فاعلية جهودهم. إن هذا الانفتاح للخبرة إحدى خصائص الأشخاص الأذكياء . فالأشخاص المنفتحون للخبرة هم الأشخاص الذين يجدون فى أنفسهم القدرة على المفاضلة بين البديلات ، واتخاذ القرارات الحاسمة .

تربية بلا فشل :

فى ضوء معرفتنا الراهنة عن تأثيرات الفشل على الشخصية الإنسانية لا ينبغى

أن يكون لهذه الخبرة مكان فى مدارسنا العامة . ومع ذلك يلاحظ الفشل فى كل جانب من جوانب نظامنا التعليمى . وبالرغم من كثرة الأدلة على سلبية تأثيرات الفشل لايزال الفشل مؤيداً باعتباره حافزاً على التعلم . إن الخرافة عميقة فى نفوس الناس . وبالرغم من اقتناع المعلمين والإداريين بسلبية الفشل فإن آثاره السيئة ماتزال موجودة فى خبرة الطلبة . إن ما يجعل واقعة معينة فشلا هو ما يخبره الطالب لا ما يعتقده المعلم . وهكذا ترى أن كثيراً من البرامج التى يعدها المعلمون والإداريون بقصد تشجيع الطالب ودفعه إلى العمل لا تفى بأغراضها لأن الطالب يراها من منظور آخر . وبالتالى يجب أن ينظر إلى البرامج التى تعد من أجل استبعاد الفشل من منظور الطالب نفسه حتى تكون فعالة .

إن هدف التربية هو إعداد الشباب للتعامل بنجاح مع المشكلات الراهنة والمستقبلة . فإذا كان الاعتقاد فى أن الخبرات الناجحة أفضل إعداد للنجاح فى المستقبل صحيحاً كان على المدارس أن تجد من الوسائل ما يعين كل طفل على النجاح فى دراسته . وأول خطوة لبلوغ هذا الهدف هى الاعتقاد فى خرافة قيمة الفشل ، والايمان بتأثيرها السيء على إمكانات الناس . وعلى قدر سرعتنا فى التحرر من التأثيرات السرطانية لهذه الخرافة على تفكيرنا تكون قدرتنا على خلق أنواع المدارس التى يحتاجها مجتمعنا ويستحقها شعبنا .

SELECTED READINGS

Coopersmith, S. *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco : W. H. Freeman and Company, Publishers, 1967.

Coudert, J. *Advice from a Failure*. New York : Dell Publishing Co., Inc., 1965.

Diller, L. "Conscious and Unconscious Self-attitudes After Success and Failure." *Journal of Personality* 23 (1954) : 1 - 12.

Fitts, W. H. *"The Self-concept and Behavior : Overview and Supplement."* Nashville : Dede Wallace Center, 1972.

Glasser, W. *Schools Without Failure*. New York : Harper & Row, Publishers, 1969.

Holt, J. C. *How Children Fail*. New York : Pitman Publishing Corporation, 1964.

Skinner, B. F. *Science and Human Behavior*. New York : Macmillan, Inc., 1953.

خرافة قيمة العقاب

إن خرافة العقاب ترتبط بالخرافات التى ناقشنا مثل خرافة القانون والنظام ، وخرافة أنه لا علاج إلا بالجلد . إننا نستطيع أن نلاحظ فى الماضى ، قدر استطاعتنا على ملاحظة الماضى أناساً استخدموا صوراً مختلفة من العقاب لضبط سلوك غيرهم وتوجيهه . وبالرغم من صدور القوانين الدستورية التى تمنع الضرب وغيره من صور العقاب فى مدارسنا ، إلا أنه مايزال مستخدماً على نطاق واسع وبكل الطرق البشعة التى تأباها كرامة الإنسان .

ولا يفعل العقاب أكثر من التحكم فى السلوك . والتربية الحقة لا تكتفى بالتحكم فى السلوك ، فالمدارس مؤسسات أنشئت من أجل التعلم ، وكل ما يحدث فيها ينبغى أن يسهم فى تحقيق هذه الغاية . وإن كان من الضرورى استخدام العقاب ، فإن المعلمين لن يعرفوا مصادر قوته وضعفه ، تحديداً لأنسب الطرق فى استخدامه .

والعقاب نوعان مادى وغير مادى . إذ يمكن أن يعاقب الطفل بقضيب ساخن من الحديد (مادى) ، أو بغضب أحد الوالدين أو كليهما (غير مادى أو اجتماعى) . وحينما نعاقب الطفل بقضيب ساخن من الحديد لا نصيب إلا أنامله أو أجزاء أخرى من جسمه إصابات خفيفة . وهذا اتجاه موضوعى غير انفعالى للتعامل مع الحياة . فالأسباب والنتائج واضحة لكل فرد مُعَاقَباً أو مُعَاقِباً . ولا يظل الشخص الذى نعاقبه غاضباً على قضيب الحديد فترة طويلة إلا إذا كان مريضاً ، كما لا يستطيع أن ينتقم لنفسه من القضيب الساخن . أما العقاب الذى يوقعه شخص على شخص آخر بمعناه الاجتماعى فشىء مختلف . وحينما يعاقب أحد الوالدين طفلا لعصيانه ، فإنه يستثير انفعالات حادة وعميقة . وما يخبره الطفل المعاقب قد يكون مختلفاً عما يقصده الوالد المعاقب ، وما يتعلمه الأول قد يكون مختلفاً عما يتوقعه الثانى . إن

عدم القدرة على التنبؤ بطابع التأثيرات العقابية يقلل من قيمتها فى التعلم الإنسانى.

الاستخدامات المختلفة للعقاب :

إن العقاب باعتباره وسيلة للتحكم فى السلوك طريقة فى إدارة الناس أو أداة للتحكم فيهم ، من خلال قوى خارجة عن ذواتهم . وتدلنا نتائج علم النفس المعاصر على قلة أهمية العقاب فى المواقف التعليمية .

وتقتصر أهمية العقاب فى التعلم على ثلاثة مجالات عامة هى :

١ - العقاب يعلم الناس ماذا يتجنبون فقط .

٢ - العقاب يعلم سلوكاً محدوداً أو نوعياً .

٣ - تأثير العقاب وقتى وغير دائم .

أولا : العقاب يعلم الناس ماذا يتجنبون :

العقاب لا يعلم الناس ماذا ينبغى عمله ، وإنما يعلمهم فقط ماذا ينبغى أن يتجنبوا . ومن ثم نرى أن العقاب وسيلة سلبية وغير إيجابية ، وتتمثل أهمية العقاب فى كف السلوك أو تغيير وجهته . فقد يفيد العقاب فى تعليم الطفل عدم تجاوز الرصيف واللعب فى الشارع ، ولكنه يعجزه عن تعليمه كيف يعبر الشارع بسلام ، ومتى ، وأين . إن تعليم الطفل هذه الأمور يقتضى فهماً للحقوق الممنوحة للسيارات والناس ، والأماكن الصحيحة المخصوصة للعبور ، والمشاكل المترتبة على وقوف السيارات فجأة . إن تعليم الناس السلوك الكفء يتطلب استكشافاً ودراسة يلعب فيها العقاب دوراً محدوداً .

ثانيا : العقاب يعلم سلوكاً محدوداً أو نوعياً :

إن تأثيرات العقاب محدودة أو نوعية إلى حد كبير . وتقتصر قيمته على الفعل أو السلوك المعاقب عليه . أما استخدام العقاب كوسيلة لتعليم مفاهيم أوسع وأرحب فقليل الأهمية . فلقد ذكر لنا بعض الناس أن فى بيته قطتين ، اعتادتا أن تتسللا إلى حجرات النوم فى الطابق العلوى الذى يؤدى إليه سلم داخلى . ولقد كره صاحبهما هذا السلوك ، فكان يعاقب القطتين إذا وضعتا أقدامهما على السلم . ومن

ثم فقد تعلمت القطتان تجنب الصعود على السلم ، وبخاصة حينما يكون الرجل موجوداً فى البيت . ولقد علم الرجل من بعض الأدلة كبصمات القطط على الملاءات ، وشعر القطط على الكراسى ، وبعض الأدوات المكسوره أن القطط تعلمت أن تمتنع عن صعود السلم المؤدى إلى حجرات النوم إبان وجوده فى البيت فقط . فإذا دخل الرجل إحدى غرف النوم فجأة هرعت القطتان إلى حيث يجب أن تمكثا . ولا يختلف تأثير العقاب على الإنسان عن تأثيره على الحيوان . فإذا كان العقاب وسيلتنا فى تعليم الناس ما ينبغى عمله فلن يفلح ، لأن علينا أن نعلم الناس أشياء كثيرة يختارون من بينها ما هو أنسب . وهكذا نرى أن العقاب وسيلة صالحة لأغراض محدودة فقط هى تعليم ما ينبغى تجنبه .

ثالثا : التأثير الوقتى للعقاب :

إن التأثير الذى يحدثه العقاب على السلوك وقتى ، وبخاصة إذا كان السلوك المراد كفه سلوكاً مرغوباً ومحبباً . فإذا كانت رغبة الإنسان قوية ودائمة فى أداء سلوك نريد كفه ، فإن العقاب أو التهديد بالعقاب الذى نستخدمه لكف هذا السلوك ينبغى أن يكون قوياً ومستمراً كذلك . ولقد ذكر « سكنر » أن فائدة العقاب وقتية ، وأن للعقاب منتجات غير مرغوبة تلازمه . إننا نلجأ إلى العقاب لأن العقاب وسيلة أسرع فى كف السلوك غير المرغوب من سائر الطرق الأخرى . والعقاب يعتمد على الاشتراط. ومن مبادىء الاشتراط أن الاستجابة الشرطية تميل إلى الانطفاء ما لم تعزز من وقت لآخر . ونظراً لأن العقاب كافٌ أو مانع ، فإنه يجب أن يظل قائماً إذا كنا نرغب فى دوام أثره سواء أكان ذلك فعلياً أم رمزياً . إن العقاب كوسيلة للتحكم فى السلوك أشبه شىء بإقامة سد لحجز الماء فى جدول أو نهر ، إذ يظل الماء محجوزاً مادام السد قائما . فإذا ذهب السد ذهبت قدرتنا على التحكم فى الماء .

التأثيرات الجانبية للعقاب :

إن الأثر الإيجابى للعقاب يتلاشى أمام آثاره السالبة . ومن التأثيرات الجانبية السالبة للعقاب ما يلى :

١ - العقاب صورة من صور التهديد .

٢ - العقاب يخلق استجابات سالبة .

٣ - العقاب يتجاوز السلوك المعاقب عليه إلى صاحبه .

أولا : العقاب صورة من صور التهديد :

العقاب لا يستثير الناس لأداء أعمال موجبة وإنما يهددهم . والواقع أن الخاصية التهديدية للعقاب هى التى تقلل فائدته كطريقة فعالة لحفز الناس على إتيان سلوك موجب . والتربية الحقة لا تعتمد كثيراً على العقاب لأن من أهداف التربية فتح الفرد على خبرات جديدة ، وزيادة وعيه وتنمية مفهوم إيجابى ، ولا يفلح العقاب فى تحقيق هذه الأهداف وإنما يؤدى إلى نتائج تتعارض معها كلية .

ثانيا : العقاب يخلق استجابات سالبة :

إن استخدام العقاب يدمر نفوس الأطفال ويحطم حياتهم ويهدد مستقبلهم ويؤدى بهم فى النهاية إما إلى التشرد أو الفشل فى الدراسة أو إلى الإصابة بالأمراض النفسية أو العصبية . ويؤكد المشتغلون بالطب النفسى أنه يتردد عليهم كثير من التلاميذ المحولين من المدارس ، الذين يعانون من أعراض الاضطراب النفسى فى الكلام ، والفزع الليلى ، والتبول اللا إرادى ، والخوف المرضى ، والقلق ، والاكتئاب ، والتأخر الدراسى . كما يؤكد المشتغلون بالطب النفسى أن دراسة هذه الحالات تكشف عن أن العقاب هو السبب الرئيسى فى ظهور معظم هذه الأعراض أو جميعها تقريباً .

هذا فضلا عن أن الأشخاص الذين نعاقبهم يصبحون قلقين وخائفين وعدوانيين ، وغالباً ما يحاولون الانتقام لأنفسهم . وفى مثل هذه الظروف لا يمكن أن يتعلموا شيئاً موجباً . ومما تجدر الإشارة إليه أن للعقاب تأثيراً دائرياً . فإذا عاقبت شخصاً كثيراً أحبطته ، وجعلته عدوانياً ، وهذا يدفع الشخص إلى رد العدوان ، مما يغضب المعاقب ويدفعه إلى مزيد من العقاب . وهكذا نظل نعمل فى إطار من العقاب وما يرتبط به من آثار سالبة لا تفيد المُعَاقَب أو المُعَاقِب ، وهذا كله يتعارض مع الأهداف الموجبة للتربية التى نرجوها لأبنائنا ، وما ينبغى أن تكون عليه التربية السليمة .

ثالثا : العقاب يتجاوز السلوك إلى صاحبه :

من اليسير أن يسحب الطفل حكمنا على سلوكه بالسوء إلى ذاته فيعتقد أنه هو السيء وليس سلوكه فقط . وهذا تأثير للعقاب لا ينبغى أن نتجاهله. ويؤكد علماء النفس أن ما يسهم فى زيادة أو تقليل مفهوم المرء عن ذاته ينبغى أن يعالج بمنتهى الحرص والحذر. فالطفل يدرك العقاب الموجه إلى كف سلوكه على أنه تهديد لذاته .

وغالباً ما يستخدم الشخص القائم بالعقاب صوراً سالبة لتقويم الذات كوسيلة إضافية للعقاب . فقد يقول المعلم لأحد تلاميذه : « إذا لم تكفّ عن التحدث مع زميلك أثناء شرح الدرس فسوف أنقلك من هذا المكان ثم إنك تلميذ جيد ولا أرغب فى تغيير فكرتى عنك » وهكذا نرى أن العقاب لم يقصد به كف السلوك غير المرغوب ، وإنما استخدم التأثير على الذات كوسيلة للتحكم فى السلوك كذلك . ومن ثم فإن الوسيلة التى تستخدم فى تصحيح السلوك تنقلب إلى قضية خلقية وشخصية . فلم يعاقب الطفل على سلوكه فقط ، وإنما تعرضت ذاته للحكم كذلك .

إننا نحتاج إلى مواطنين منظمين ومهذبين . والتنظيم والتهذيب أمران يتعلقان بالمعتقدات الأساسية عن الذات والآخرين والحقوق والواجبات . وهذه قيم لا يمكن أن تكتسب من خلال العقاب لأن العقاب يؤدى إلى عكس هذه القيم والمعتقدات .

حقاً إننا لا نستغنى عن العقاب لضبط أنواع معينة من السلوك ، وبخاصة ما إذا كانت نتائجه وخيمة جداً بحيث يتعذر تجاهله . ولكن على المعلمين أن يدركوا آثاره على نفسية الطالب وسلوكه . وبدون هذا الوعى نفسد كثيراً من الأهداف التربوية التى نعزها ونحرص على تحقيقها .

* * *

SELECTED READINGS

Abramson, P. "Discipline : Not the Worst Problem ... But Bad." *Grade Teacher* 86 (1968) : 151 - 63.

Avila, D. L., and Purkey, W. W. "Intrinsic and Extrinsic Motivation: A Regrettable Distinction." *Psychology in the School* 3(1966) : 206 - 08.

Kounin, J. S., and Gump, P. V. "Ripple Effect in Discipline." *Elementary School Journal* 59 (1958) : 158 - 62.

Logan, F. A., and Wagner, A. R. *Reward and Punishment.* Boston : Allyn and Bacon, Inc., 1965.

Mallios, H. C. "Corporal Punishment and the Law : The Eighth Amendment." *High School Journal* 59 (1976) : 182 - 91.

Marshall, H. H. "The Effect of Punishment of Children : A Review of the Literature and a Suggested Hypothesis." *Journal of Genetic Psychology* 106 (1965) : 23 - 33.

Webster, S. W. *Discipline in the Classroom.* San Francisco : Chandler, 1968.

****

خرافة الشباب غير المسئول

من الشكاوى الشائعة عن الشباب المعاصر أنهم لا يشعرون بالمسئولية . وغالباً ما تنشأ تلك الانتقادات عن رفض الشباب للقيم التى يعزها جيل الكبار . ولكن رفض قيم الجيل السابق لا يتعلق بالمسئولية أو الافتقار إليها . فإذا سلمنا جدلاً بأن بعض الشباب لا يشعر بالمسئولية فإن المدارس والجامعات هى المسئولة عن افتقار هؤلاء الشباب إلى الشعور بالمسئولية . فالمسئولية والعطل عن المسئولية ليستا خصائص فطرية . إنهما خصائص تكتسب خلال عملية النمو والتعلم ، بل إن أحد أهداف المدرسة هو خلق مواطنين مسئولين . ومن ثم فإن كان الشباب لا يشعر بالمسئولية فإن تبعة ذلك تقع على المدارس لا على الشباب أنفسهم .

المسئولية متعلمة :

الشعور بالمسئولية متعلم ويكتسب من الخبرة . إننا نتعلم أن نكون مسئولين من خلال الخبرات الناجحة فى الأعمال البسيطة أولا ، ثم فى الأعمال الأكبر ، والأكثر تعقيداً ، التى تناسب مستوى نضوجنا .

ويتعلم الشباب المسئولية بتوليه للمسئولية . ولا ينبغى أن نتوقع تعلم الشباب للمسئولية إذا جنبناهم الاضطلاع بها وتحمل تبعاتها . فالمعلم الذى يقول لتلاميذه « لن أترككم وحدكم مرة ثانية » لأنهم لم يحافظوا على نظام الفصل فى غيابه يحرم تلاميذه من تعلم كيفية السلوك فى غيابه (وهذه مسئولية نحو أنفسهم) ، إننا نتعلم المسئولية من خلال الفرص المتاحة لاختبار قدراتنا ومهاراتنا . وبهذه الطريقة نكتسب ثقة تعين على التعامل مع قضايا أكبر فأكبر . وكما نتعلم الجمع والطرح ، والقراءة ، والكتابة ، نكتسب القدرة على التعامل مع الأعمال الصعبة المعقدة بنجاحنا فى الأعمال البسيطة غير المعقدة .

وبالرغم من أن المسئولية تحتل مكاناً بارزاً فى قائمة أهدافنا التربوية ، فلا تكاد تشكل مكاناً مماثلا فى المناهج الدراسية . ومما يدعو إلى العجب أننا نسمح للأطفال الصغار فى دور الحضانة باتخاذ كثير من القرارات التى تتعلق بكيفية تنظيم عملهم وتخطيط نشاطهم ، ونقلل الفرص التى يمكن أن يضطلع فيها التلاميذ الأكبر سناً وبالتالى الأكثر نضجاً وقدرة باتخاذ القرارات . إن تعلم المسئولية يقتضى منح الصغار فرصاً يتدربون فيها على تحمل المسئولية ، باتخاذ القرارات ، وتحمل نتائج ما يتخذون من القرارات . والمنهج الدراسى الذى يعد لتعليم الأطفال المسئولية منهج يشتمل على مواقف تسمح للطلبة بممارسة المسئولية ممارسة فعلية . وهذا بالطبع يتطلب مخاطرة أو مجازفة لا تروق للمعلمين وغيرهم من الآباء والإداريين .

التأثير المشل للخوف من الأخطاء :

لا تقوم التربية على المحاولة والخطأ ، وإنما تعتمد على الأسس أو النظريات الصحيحة .

ويقوم الطلبة فى المدارس والجامعات بناء على قدرتهم على تقديم الإجابات الصحيحة ، ويعاقبون على إجاباتهم الخاطئة ، ولقد أضر هذا الانشغال بالإجابات الصحيحة نظامنا التعليمى ، وجعل كل فرد هياباً من ارتكاب الأخطاء . ولهذا بدوره نتائجه الخطيرة على تعلم المسئولية وتحمل تبعاتها .

إن الخوف من ارتكاب الأخطاء يؤدى إلى المحافظة على الأوضاع القائمة . إذ يحجم الناس عن فعل شىء خوفاً من الوقوع فى الخطأ . وبذلك يحمى الإنسان نفسه من احتمال النقد أو اللوم . وهكذا لا يشجع المعلمون أو الإداريون الرحلات خشية مما قد يحدث ، ويتجنب المعلمون تدريس موضوعات معينة خشية من غضب الآباء أو الإداريين أو الحكومة . ولا تصدر الأحكام إلا إذا كانت النتائج دقيقة وموثوقاً بها . وفى هذا الخوف من الأخطاء تقييد للنظام التعليمى على اختلاف مستوياته ومراحله ، مما يدفع المعلمين والطلبة والإداريين وغيرهم إلى عمل ما هو متوقع بغض النظر عن نوع الخبرات التى يعيشها المجتمع .

ومن الأمثلة الصارخة لما يحدث حينما تخشى المدارس أو الجامعات من ارتكاب الأخطاء ، تلك المهزلة الخاصة باتحادات الطلاب التى تهدف إلى خلق القدرة لدى الطلبة

على حكم أنفسهم وتنظيم حياتهم . إذ يشجع الطلبة على تأليف الاتحادات الطلابية ، وتجتهد إدارة المؤسسات التعليمية فى تيسير هذه المهمة . وما يكاد الطلبة يؤلفون هذه الاتحادات ، ويصدرون القوانين المنظمة لحياتهم الطلابية ولأنشطتهم المختلفة حتى ترفض الإدارة هذه القوانين ، وتخبر الطلبة بأن ذلك ليس من حقهم . ويحاول الطلبة مرة ومرة تنفيذ قوانينهم دون جدوى . وهنا يدرك الطلبة الحقيقة . فالطلبة ليسوا أغبياء ، وإنما يعرفون القصد .

فاتحادات الطلاب ليست واقعاً ، وإنما هى خرافة أو وهم . وإذا توصل الطلبة إلى هذا الحكم أخذوا يتصرفون نحوها باعتبارها كذلك . وهذا بالتالى يدفع الإداريين والمعلمين والحكومة إلى الاعتقاد فى فقدان شعور الطلبة بالمسئولية نحو التنظيمات التى يخلقونها بأنفسهم ، دون أن يدركوا واجبهم الحقيقى نحو ذلك .

تعليم المسئولية يتطلب ركوب المخاطر :

إن البرامج التى تعلم المسئولية حقاً هى البرامج التى لا يتوجس فيها المعلمون أو الإداريون أو الطلبة من ركوب المخاطر ، وارتكاب الأخطاء . وإذا كنا نرغب فى تعليم الطلبة المسئولية يتعين علينا أن نعرضهم للمواقف التى تتضمن صعوبات وتساعدهم فى ابتكار الحلول المناسبة لها . وهذا محور طريقة حل المشكلات ولا معنى فى رأينا للتوفر على مشكلات نعرف حلولها مقدماً .

إن التعليم الحق يصدر عن معالجتنا لمشكلات حقيقية مناسبة لقدراتنا ، واكتشافنا للحلول التى يمكن أن تكون مشكلات تتطلب حلولا أخرى أو تصير طرقاً موصلة إلى حل هذه المشكلات .

ثم إن فشلنا فى تعزيز السلوك المسئول يحبط الدافع إلى تحمل المسئولية عند الشباب . ولعل أهم ديناميات المسئولية قبول نتائج أفعالنا ، ذلك أن التغذية الراجعة أساس كل تعلم سواء أكان أكاديمياً أو اجتماعياً أو شخصياً . وعن طيب خاطر قد يتدخل الآباء لإعفاء الصغار من المسئولية ، لأنهم يعتقدون أن الصغير غير قادر على مواجهة الموقف ، أو لأنهم يكرهون رؤية الصغير يعانى من نتائج أفعاله ، أو ربما لأن رغبتهم عارمة فى التحكم والسيطرة .

إن مواجهتنا لنتائج أفعالنا مكون أساسى لتعلم المسئولية وليس معنى هذا بالطبع أن يجلس الكبار يتفرجون بالطفل يعانى من خبرات مهلكة قد تودى به وهم سكوت ومكتوفو الأيدى . إن تحمل المسئولية صورة من صور حل المشكلات ، وحل المشكلات المناسبة لقدرات الفرد هو الطريق الصحيح الموصل إلى التعلم .

المسئولية واللامبالاة :

غالباً ما يرتبط بخرافة الشباب غير المسئول خرافة أخرى مؤداها أن الشباب غير مبال . وينبغى أن نعرف أن اللامبالاة - كالمسئولية - نتيجة وليست سبباً .

إذ تحدث اللامبالاة نتيجة لفقدان المعنى الشخصى فى الخبرات التى يمر بها الإنسان . ولوم الطلبة على لامبالاتهم وضع للمسئولية فى غير مكانها الصحيح ، إذ تقع المسئولية على عاتق صانعى المناهج والمقررات الدراسية والمعلمين - مثلا يمكن أن نتوقع لامبالاة الشباب إذا كانت المناهج التى نقدمها لهم مرغوبة ، وكان ما تشتمل عليه من حقائق ووقائع وأحداث ذا قيمة شخصية ومغزى مقبول بالنسبة لهم . فالقليل منا يقبل مسئولية شىء لم يفعله . ولا مشاحة فى سواء معارضة الطلبة الأسوياء للوقائع أو الأحداث أو المناهج المفروضة عليهم . كما أن الغلو فى التدريس يحبط دافعية الطالب إلى البحث والاطلاع ، وجمع المعلومات الضرورية بنفسه . وغالباً ما يعتقد المعلمون أن المعلم الكفء هو الشخص الذى يسأل تلاميذه عن أشياء لا يعرف الكثير عنها شخصياً ، ولكن القليل منهم قادر على فعل هذا بالتأكيد .

وأحياناً يكون رفض تحمل المسئولية ناشئاً - ليس فقط من فقدان الميل - وإنما فى فقدان الثقة بالنفس . فقد يشكو الآباء والمعلمون والإداريون من أنهم أتاحوا للطلبة الفرصة لتحمل المسئولية ، ولكنهم لم يتحملوها . يقولون هذا تنديداً بالصغار وتقليلا لشجاعتهم . وقد تكمن المشكلة فى قلة الخبرات السارة التى يحصل عليها الصغير فى علاقته بالمسئولية . وكثير منا يتجنب المواقف التى تشعرنا بالفشل .

ولعل أمثل طريقة للتغلب على هذه المشكلة تقديم خبرات ناجحة للطفل عن طريق تدريبه على أداء الأعمال اليسيرة فالمعقدة فالأعقد ، حتى تنمو ثقته بنفسه ، وتنمو قدراته ، ومن ثم نستطيع أن نؤكد أن فقدان الشعور بالمسئولية لا يكون راجعاً

إلى اللامبالاة أو ضآلة القدرة وإنما إلى نقص الخبرات الناجحة السارة .

ديناميات تعلم المسئولية :

إن تعليم الطلبة أو الشباب قبول المسئولية وتحمل تبعاتها هدف أسمى من كثير من الأهداف التربوية التى نسعى إلى تحقيقها. ومن ثم لا ينبغى ترك هذا الهدف للصدفة .

وتتمثل ديناميات تعلم المسئولية فيما يلى :

١ - إننا نتعلم المسئولية عن طريق حل المشكلات حلا شخصياً .

٢ - ينبغى أن يتدرج الفرد من تعلم الأمور البسيطة إلى الأمور الأكثر تعقيداً.

٣ - المسئولية دالة اقتفاء المشكلات ، واتخاذ القرارات ، وتحمل النتائج المترتبة على اتخاذ القرارات .

٤ - ينبغى أن تكون المشكلات مناسبة والنتائج قيمة .

٥ - الاعتقاد فى أنه لا ضرر من النظر والمحاولة والخطأ .

٦ - شعور الفرد بالتوحد والانتماء يجره إلي الشعور بالمسئولية نحو الفرد والجماعة.

* * *

SELECTED READINGS

Brophy, J. E., and Good, T. L. *Teacher-Student Relationships : Causes and Consequences.* New York : Holt, Rinehart and Winston, 1974.

Combs, A. W. "Fostering Self-direction." *Educational Leadership* 23 (196) : 373 - 87.

Holt, J. C. *How Children Learn.* New York : Pitman Publishing Corporation, 1967.

Kelley, E. C. *In Defense of Youth.* Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall, Inc., 1962.

Moustakas, C. E., and Perry, C. *Learning to be Free.* Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall, Inc., 1973.

Neill, A. S. *Summerhill.* New York : Hart Publishing Co., Inc., 1960.

****

خرافة سلطان الوالدين

من الأقوال الشائعة فى الأوساط التربوية : « ماذا تستطيع أن تفعل إزاء طفل جاء من بيت كهذا ؟ » . إن هذا هو العذر الذى يقدمه المعلمون للتعبير عن استيائهم من عجزهم عن تحقيق الأهداف التى يرغبون فيها . ونادراً ما تسمع هذا القول إذا نجح المعلم فى تحقيق أغراضه . فالمعلمون يكافئون على حسن نواتج التعلم ويلام الآباء على رداءتها . إن خرافة سلطان الوالدين عذر يقدم لتبرير فشل المعلمين .

ومما تجدر ملاحظته أن سلطان الآباء لم يكن قوياً على الأبناء دائماً . فمنذ مائة سنة فقط كان آباء الأطفال المشكلين محلا للرثاء والتعزية . وكان ينظر إلى الحصول على طفل مشكل كعقاب من الله على خطايا معروفة أو غير معروفة

وفى السنوات القليلة الماضية بدأنا نحمل الآباء مسئولية ما يئول إليه أبناؤهم . ولقد نشأ هذا الاعتقاد من الدراسات المبكرة فى علم النفس . إذ أشار فرويد وأتباعه إلى الأهمية المركزية للخبرات المبكرة فى حياة الفرد . إن فهمنا لآثار الخبرات المبكرة على نمو الشخصية كان خطوة على طريق التقدم . ولكن هذا الفهم هيأ الظروف لخرافة سلطان الوالدين الذى لا يقهر ووضع القواعد للتنصل من المسئولية . فأعضاء هيئة التدريس فى الجامعات يقولون : « ماذا نستطيع أن نفعل إذا تخرج طلبة المدارس الثانوية على هذا النحو (من السوء) ؟ » ، وتستنكر المدارس الثانوية بدورها حقيقة فشلها فى إعداد الطلبة للكليات . ويقول معلمو المدارس الابتدائية : « ماذا نفعل إزاء الأطفال الذين يأتون من بيوت كهذه ؟ » . ولكن الآباء لا يجدون من يحملونه وزر فساد أطفالهم . وكل ما تستطيعه الأم هو أن تقول : لقد ورث الطفل هذه الصفات عن أهل والده . إن الآباء باختصار يتحملون مسئولية ما يئول إليه أبناؤهم. وهذه الخرافة ليست وقفاً على المعلمين فحسب بل إن القضاة ، والمشرعين ، والعاملين فى الحقل الاجتماعى ، وعلماء النفس وغيرهم ممن يفترض فهمهم لحقيقة هذا الأمر يعتقدون فى صدق هذه الخرافة .

اتساع نطاق التأثير :

إن هذه الخرافة ، كغيرها من الخرافات ، تشتمل على جانب من الحقيقة . فالآباء ذوو أهمية كبرى بالنسبة للطفل . إن لهما تأثيراً مبكراً على نمو شخصيته . ولايزال كل منا متأثراً بوالديه إلى حد كبير . ولكن السلوك والشخصية ليسا نتاجاً للماضى فحسب . فالكائن الإنسانى لا يبلغ الكمال ، وإنما يظل ينمو متأثراً بما يحيط به من ظروف . فالشخصية نتاج الخبرة - جميع الخبرات - بما فى ذلك الخبرة الراهنة .

وبنمو الطفل يتسع العالم الذى يستمد منه الطفل خبراته . فعالم الوليد محدود جداً . إنه يتألف من أمه وأبيه . وبزيادة نموه ووعيه يأخذ عالم الخبرة فى الاتساع . وبمرور الأعوام يتسع عالم الطفل ليشتمل على إخوته ، وأقاربه ، وأهل حيه ، ومدرسته ، وبلده ، وأمته ، والعالم بأسره . وفى الوقت الذى يلتحق فيه الطفل بالمدرسة يتعين على الطفل أن يستجيب لعالم أكبر من عالم والديه . والآباء يدركون فقدان سلطانهم على الطفل فى هذه السن . ولعل هذا أحد الأسباب التى من أجلها يعود الوالدان باكين بعد إرسال طفلهما إلى المدرسة لأول مرة . إنهما يعلمان أنهما سوف يفقدان تأثيرهما عليه ولن يكون تأثيرهما عليه كما كان فى الماضى . إنهما أسلما طفلهما للعالم .

والخلق والشخصية ينموان عن طريق الخبرة ، وبخاصة عن طريق الاحتكاك مع الآخرين المهمين فى حياة الشخص . وهذا لا يعنى مجرد خبرة أو خبرتين لا يمكن نسيانهما ولكن جميع الخبرات بما فى ذلك خبرة الطفل فى المدرسة . ويمكن أن تكون هذه الخبرات هدامة تبعاً لاعتقادات القائمين على أمر تزويد الطفل بالخبرات . فقد يؤكد بعض المربين أنه بالرغم من حرصهم على توفير بيئة مناسبة للطفل ، ومناهج جيدة ومعلمين وإداريين معدين إعداداً حسناً ، فإن الآباء يرسلون إلى المدارس أبناء غير راغبين فى التعلم . إن مثل هذا الاعتقاد ليس له ما يبرره فى عالم التربية . ولقد حان الوقت لندرك مقدار تأثير المدرسة على الطفل ، وضرورة قبول الطلبة على ما هم عليه فى واقع الأمر ومن ثم نستطيع أن نقول إن معظم الممارسات الخاطئة فى المدرسة تنشأ بسبب الغلو فى إرجاع مصير الأبناء إلى الآباء .

تأثير خرافة سلطان الوالدين

إهمال الأطفال المشكلين :

إن تأثير خرافة سلطان الوالدين على الأطفال المشكلين - الذين هم فى حاجة إلى التربية - خطير جداً . إن الأطفال المشكلين ، الذين تنطبق عليهم دعوى « ماذا نفعل إزاء هؤلاء الأطفال الذين يأتون من بيوت كهذه ؟ » ، مشكلون لأن علاقاتهم سيئة بوالديهم . ومن ثم فإن مطالبة هؤلاء الآباء بتحمل مسئولية مساعدة أبنائهم هو فى الواقع طلب للعون ممن لا يقدرون عليه . فحينما تتصدع علاقة الوالدين بالطفل فليس من السهل رأبها ، حتى مع توفر حسن النية . فالحاجات الإنسانية ، والرغبات ، والمشاعر لا تتغير بسرعة . ومن الممكن أن نطلب إلى الآباء ضبط سلوك أطفالهم - حثهم على الذهاب إلى المدرسة ، وعدم الوقوف على قارعة الطريق ، ومراعاة القواعد العامة - ولكن مجرد فعل هذا معناه سلوك الآباء بطريقة علاجية مع الأبناء . وهو فى نفس الوقت طلب للمستحيل من والدين لا يقدران على فعله . والمربون الذين يطلبون هذا من أمثال هؤلاء الآباء يصرفون الطفل عن المدارس التى هى مؤسسات للعناية بالأطفال . إن على المدارس أن تبذل كل عناية ممكنة للأطفال الذين يلتحقون بها . فالطالب المنبوذ فى البيت لا ينبغى أن يكون منبوذاً كذلك فى المدرسة .

سوء الاتصال بين البيت والمدرسة :

إن لخرافة سلطان الوالدين تأثيراً آخر غير مرغوب . إنها تسهم مباشرة فى إفساد العلاقة أو الاتصال بين البيت والمدرسة . ومما لاشك فيه أن المعلمين والاخصائيين النفسيين والإداريين فى المدرسة معنيون بأمر الطفل . وهذه المسئولية تجعلهم يحرصون على صالح الطفل وسعادته . فإذا صادفوا طفلا يعانى من واقعة الطلاق فى بيته يقولون : انظر إلى هذا ، ألا يرى الآباء ما يسببونه للطفل من أذى ! كما لو كان الآباء يستمتعون بواقعة الطلاق . إن الاعتقاد فى السلطان المطلق للوالدين على الطفل ينافى حقيقة مؤداها أن سلوك الطفل نتاج لجميع خبراته داخل المدرسة وخارجها . كما تتعارض مع فهم ديناميات الأسرة . فكل شخص فى الأسرة يؤثر فى الأعضاء الآخرين. ولا يمكن إبعاد المشكلات الشخصية لبعض الأفراد عن الآخرين ، حتى وإن حاولنا

جاهدين . وللآباء مشاكلهم أيضاً . وهى فى العادة مشاكل فوق طاقتهم ومثيرة للرثاء. ومن المحتمل جداً أن يظل الطفل حبيس هذه المشاكل . وليس هذا لأن الآباء يرغبون فى أن تكون الأمور على هذا النحو . إن الآباء أنفسهم محبطون وتعساء بسبب المشاكل التى تواجههم . وليس حقاً أن نغضب عليهم ونلومهم ونزيد من شعورهم بالإثم وهم فى تلك الحالة الرثة البالية .

فالآباء - حتى السيئون منهم - ضروريون للطفل . وقليل منهم يحاولون التخلص من أطفالهم . فالوالد الذى يضرب ولده ضرباً مبرحاً إنما يقصد مصلحته من وجهة نظره. فلا شيء يشوب دافع الوالد إلى الضرب لأن صالح الطفل هو الدافع ، وهو ما يريده المعلمون أيضاً . ولكن خرافة سلطان الوالدين تحرج صدر المعلمين على الوالدين وبالتالى لا يمكن فهمهم لأن التركيز يكون على الطالب فقط . كما أن هذا يسهم فى تدعيم خرافة أن ما يفعله المعلمون قليل الأهمية .

وتعوق خرافة سلطان الوالدين الاتصال بين البيت والمدرسة من جهة أخرى . إنها تجعل المعلمين خائفين من أولياء الأمور ، وبخاصة أولياء أمور الأطفال المشكلين . ونتيجة لذلك يتجنب المعلمون مقابلة أولياء الأمور . وليس لهذا الخوف ما يبرره فى الواقع . فآباء الأطفال المشكلين يخشون المعلمين أكثر من خشية المعلمين منهم . فليس يسيراً على الإنسان أن يكون والداً لطفل مشكل . إنهم يشعرون أنهم مسئولون كلية عن ذلك ، ويشعرون كما لو كانوا فاشلين ، ويشعرون بالإثم والإحباط ، ويحاذرون مما يعتقده الآخرون بشأنهم . ولا غرو فى أن يصبحوا فى موقف لا يحسدون عليه فى المقابلات التى يعقدها معهم المعلمون أو الإداريون أو الإخصائيون النفسيون . إن فهم المعلمين لهذه المشاعر يسهم فى تبديد خوف المعلمين ، ويحسن العلاقة بين البيت والمدرسة من أجل صالح الطالب . وسواء شئنا أم أبينا فإن على المدرسة أن تتحمل مسئوليتها كاملة نحو تلاميذها . ولا ينبغى أن تحول المعتقدات الخاطئة دون اضطلاع المدرسة بهذه المسئولية .

* * *

SELECTED READINGS

Becker, W. C. *Parents are teachers*. Champaign, Ill. : Research Press, 1971.

Bettelheim, B. "Where Self Begins." *Child and Family* 7 (1968) : 5 - 12.

Bronfenbrenner, V. "The Roots of Alienation." *American Families : Trends and Pressures*. Washington, D. C. : U. S. Government Printing Office, 1973.

Ginott, H. *Between Parent and Child*. New York : Macmillan, Inc., 1968.

Gordon, T. *Parent Effectiveness Training*. New York : Peter H. Wyden, Inc., 1970.

****

الجزء الثالث

خرافات عن الممارسات التعليمية

خرافة المجال الوجدانى

يسمع الإنسان الآن كثيراً عن المجال الوجدانى فى الدوائر التربوية . وغالباً ما تنشأ هذه المناقشة لدى أشخاص حسنى النية يرغبون فى جعل مدارس التعليم العام أماكن صالحة للحياة الإنسانية . إنهم يشيرون إلى أن التربية فى حاجة إلى أن تصبح أكثر خصوصية ، وأن تعالج الجوانب الوجدانية للتعليم ، مثل انفعالات الطالب ومشاعره وقيمه ، بكفاءة أعلى . ومما لاشك فيه أن هذه الأهداف مرغوبة وضرورية .

الخوف من التربية الوجدانية :

لقد أصبح الحديث عن المجال الوجدانى ، لسوء الحظ ، نذير خطر بالنسبة لكثير من الناس ، الذين يعتبرون التربية الوجدانية نوعاً من الرفاهية التى تستطيع معظم المدارس الاستغناء عنها . وكثير من الناس (آباء ومعلمين ومصلحين) يرون أن التربية الوجدانية تتنافى مع الاعتبارات العقلية التى يتعين على التربية العناية بها . إنهم يرون فى التربية الوجدانية انصرافاً عن المسئوليات الأساسية للتربية ، التى تتمثل فى تدريس المواد الدراسية وإكساب المهارات ، وإضعافاً للنشاط والنظام اللازمين لتحقيق هذه الأهداف . والناس الذين يعتقدون أن النظام التعليمى الذى يعنى بالقيم ينتهك الحقوق التقليدية للبيت والدين بدون مبرر ، أصبحوا ثائرين جداً خشية على حقوق البيت والمؤسسات الدينية . ويعترض آخرون على التربية الوجدانية والتربية الإنسانية لأنهما يعترضان سبيل تحقيق الكمال العقلى . إنهم يعارضون التربية التى تهدف إلى التكيف ويطالبوننا بالاختيار بين التربية العقلية أو التربية من أجل التكيف ، كما لو كنا مضطرين إلى المفاضلة بين مرضى النفس الأذكياء والمتكيفين نفسياً ومتخلفين عقلياً . فإذا لم يكن هذان الاعتراضان كافيين فإن فكرة عناية المدرسة بالانفعالات والمشاعر والقيم تكون مرفوضة استناداً إلى خرافتين أخريين هما خرافة الموضوعية وخرافة « إذا كان الأمر صعباً فهو مفيد » .

طبيعة الانفعال :

إن لدى علماء النفس شيئاً يقولونه للأشخاص الذين ينتقصون قدر التربية الوجدانية . إنهم يؤكدون أن جميع السلوك ذو خاصية وجدانية . ومن ثم ينبغى أن تكون التربية وجدانية أو لا تكون تربية على الإطلاق . والآن دعنا نبين سبب ذلك .

يصاحب كل سلوك نوع من الشعور أو الانفعال . وتعتمد قوة هذا الشعور على المعنى الشخصى لموضوع السلوك . وعلى قدر أهمية الموضوع تكون قوة الشعور المعاش . ولكى تلاحظ هذا فى الواقع تخيل أنك فتاة لها حبيب خرج فى حرب وأنه كتب إليك أنه عائد فى غضون ستة أشهر . ومضى بعض الوقت فكتب أنه عائد فى الشهر القادم . وبعد ذلك كتب يقول إنه سيبدأ رحلته إلى البيت غدا . والآن شرع فى السير ثم بلغ إلى الوطن . والآن حان وقت استقباله فى المطار ، وهذه هى طائرته ، وها هو الآن . وهنا يكون من العسير أن يحبس الإنسان استجاباته الانفعالية الشديدة فى سلسلة الأحداث هذه .

والانفعال ليس سبباً للسلوك . إنه حالة تهيؤ تصاحب أية خبرة إنسانية . إنه نوع من التأهب يجعل الفعل المناسب ممكنا . إننا حينما نكون نياماً لا نحتاج إلى قدر كبير من الطاقة ، وحينما نستيقظ ونمارس أعمالنا اليومية نحتاج إلى مزيد من الطاقة. فإذا واجهتنا وقائع مفرحة أو مخيفة زاد معدل التأهب - ذلك التأهب الذى نستشعره خوفاً أو غضباً أو فرحاً. وهكذا يمكن أن نعتبر الانفعال منبئاً بأهمية الوقائع بالنسبة إلينا. فأنا لا أستشعر وجداناً نحو ابنك ولكننى أشعر بانفعال قوى نحو ابنى. والمثال الخاص بالفتاة (المذكور آنفاً) يدلنا على أن الانفعال يزداد باقتراب مقدم الحبيب.

جميع أنواع التعلم وجدانية :

التعلم هو اكتشاف معنى شخصى . والمبدأ الأساسى للتعلم هو كما يلى : *تؤثر المعلومات على سلوك الشخص على قدر اكتشافه للمعنى الشخصى الذى يوجد فى هذه المعلومات* . وهذا الاكتشاف للمعنى الشخصى يكون مصحوباً دائماً بدرجات من الانفعال تزداد بزيادة ارتباط الوقائع بالذات . ولا يوجد شىء يسمى بالمجال الوجدانى مستقلا عن الخبرة المعرفية . إن الانفعال والمعرفة قرينان . وإذا لم يكن ثمة معنى

شخصى لا يكون هناك انفعال . وإذا لم يغير التدريس من المعنى الشخصى لا يحدث شىء مهم للمتعلم .

ومن ثم لا ينبغى إثارة مشكلة تتعلق بما إذا كان ينبغى العناية بالتربية الوجدانية .

ولا يمكن تجاهل شعور الطلبة نحو مواد دراساتهم ، ومعلميهم ، وزملائهم ، ومدرستهم والعالم من حولهم بصفة عامة . إن الانفعال جزء من عملية التعلم ذاتها وعلامة على مقدار التعلم الحادث . كما لا يمكن استبعاد الاتجاهات الإنسانية والمشاعر والمعتقدات والفهم والقيم من حجرة الدراسة إلا على حساب ما يدور داخل حجرة الدراسة من تعلم وتعليم .

وجدير بالذكر أن الحجج المؤيدة للعناية بالجانب الوجدانى فى العملية التربوية ليست مقنعة تماماً ، بل إن المصطلح « وجدانى » نفسه يثير حفيظة كثير من الآباء والمعلمين . ومن ثم فإن الاستغناء عن اللفظ يسهم كثيراً فى حل هذه المشكلة . ومما لاشك فيه أن كثيراً من الآباء والمعلمين يرغبون فى جعل التعليم سهل التناول بحيث يدرك الطالب أهميته وفائدته . كما يوافق معظم الآباء والمعلمين على أن مساعدة الطلبة على التكيف مع أنفسهم ومع غيرهم من الأهداف التربوية المهمة . إن المناقشات التى تتجنب استخدام مصطلح « وجدانى » أفضل وذات أهمية أكبر فى حسم المشكلات والبلوغ إلى بيان أهمية الجانب الوجدانى .

إن الأهداف الموضوعة لمدارس التعليم العام لا يمكن تحقيقها إلا من خلال القيم والمشاعر . ومن هذه الأهداف ، العضوية المناسبة فى الأسرة ، الاهتمام بالآخرين ، الابتعاد عن التعصب ، العناية بالقيم الديمقراطية ، المسئولية نحو الذات ، التكيف مع الآخرين ، وترقية الصحة العقلية والبدنية . ولكى تعلم المدرسة هذه القيم ينبغى أن تتعامل مع الأمور الوجدانية وإلا فشلت فى رسالتها . إن الأمر أخطر مما نتصور ، ومن ثم لا ينبغى الانصراف عن المجال الوجدانى كلية .

* * *

SELECTED READINGS

De Charms, R. *Personal Causation : The Internal Effective Determinants of Behavior.* New York : Academic Press, Inc., 1968.

Hamachek, D. E., ed. *The Self in Growth, Teaching, and Learning : Selected Readings.* Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall, Inc., 1965.

Kohlberg, L. "Stage and Sequence : The Cognitive-Developmental Approach to Socialization." *Handbook of Socialization Theory and Research.* By D. A. Goslin. Skokie, Ill.: Rand McNally & Company, 1969.

Lafferty, J. C. "Values that Defeat Learning." *National Association of Secondary School Principals Bulletin* 52 (1968) : 201 - 12.

Lyon, H. C. *Learning to Feel, Feeling to Learn.* Columbus, Ohio : Charles E. Merrill Publishing Company, 1971.

Raths, L. E. et al. *Values and Teaching : Working with Values in the Classroom.* Columbus, Ohio : Charles E. Merrill Publishing Company, 1966.

Rokeach, M. *The Nature of Human Values.* New York : The Free Press, 1973.

Simon, S. B., Howem L., and Kirschenbaum, H. *Values Clarification : A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students.* New York : Hart Publishing Co., Inc., 1972.

Weinstein, G., and Fantini, M. C. *Toward Humanistic Education : A Curriculum of Affect.* New York : Praeger Publishers, Inc., 1970.

****

خرافة أن المنافسة حافز عظيم

إن لخرافة مجتمعنا التنافسى صداها فى مدارسنا . كما تتمثل أيضاً فى خرافة مؤداها أن المنافسة حافز عظيم . إذ يفترض أن وضع الطلبة فى مواقف تنافسية وسيلة فعالة لحفز الطلبة على السلوك المتوقع منهم ، والعمل بجد ، والمثابرة ، وبلوغ أعلى مستويات الكمال . ويتوقع من الطلبة التنافس للحصول على الدرجات العليا ، وشغل الأماكن الخالية فى المدارس أو الجامعات ، والحصول على مراكز متقدمة فى الألعاب الرياضية ، والحظوة باهتمام المعلم ، والإفادة من إمكانات المدرسة ، وحتى الحصول على مكان فى دورات المياه . ومن النادر أن تجد من يشك فى قيمة المنافسة باعتبارها حافزاً على السلوك ، بل على العكس يشجع الطلبة على التنافس منذ اللحظة الأولى من دخولهم المدرسة . فتقول المعلمة فى دار الحضانة : « والآن دعونا نرى من هو أكثر هدوءاً » أول دعوة صريحة إلى التنافس . وهكذا الحال فى الدرجات المدرسية والتقديرات الجامعية . ومعنى ذلك أن الطلبة يجبرون على التنافس أو يغرون به اعتقاداً بأنه أعظم حافز على التعلم .

المنافسة حافزا :

إن خرافة أن المنافسة من أعظم الحوافز تشتمل على جانب من الحقيقة . فالمنافسة فى الحقيقة تحفز أحياناً بعض الناس . ولكنها أيضاً تثبط أعداداً كبيرة من الناس ، وعلماء النفس على يقين من ثلاثة أمور تتعلق بالمنافسة هى : (١) المنافسة تحفز أولئك الذين يعتقدون أنهم قادرون على الفوز . (٢) ولا تحفز المنافسة أولئك الأشخاص الذين يشعرون بضآلة فرصهم فى الفوز ، (٣) وحينما تصبح المنافسة بالغة الأهمية تنعدم الأخلاق ويلجأ الأشخاص المتنافسون إلى كل الوسائل سواء أكانت مشروعة أم غير مشروعة تحقيقاً للفوز .

حفز من يثق فى قدرته على الفوز :

إن من يستمتعون بالمنافسة وينتعشون عليها هم الأشخاص الذين يشعرون بفرص نجاحهم . ولا يفلح أى مجهود فى إغراء الناس بالمنافسة إذا لم يعتقدوا فى إمكان فوزهم . بل إنهم يتجنبون المنافسة قدر استطاعتهم . والمعلمون على يقين من أن الطلبة الطموحين هم فقط الذين يرحبون بالمنافسة . أما بقية الطلبة فلا يفعلون سوى التفرج بمشاهدة المتنافسين أو الانشغال بأعمال أخرى لا ترتبط بموضوع المنافسة . والراشدون غير القادرين على الإنجاز كالأطفال سواء بسواء حيث يجلسون ويتركون الآخرين يتنافسون . ففى العطلة الأسبوعية مثلا نرى آلافاً من الراشدين يشاهدون اثنى عشر لاعباً فى مباريات كرة القدم وهم يتدربون ويؤدون حركات رياضية والمشاهدون أحوج الناس إلى تأدية تلك الحركات تحقيقاً لسلامة صحتهم وصحة أبدانهم. ومن ثم يتضح لنا أن القيمة الدافعة للمنافسة مبالغ فيها . فالمنافسة تحفز فقط الأشخاص المتأكدين من النجاح ، أو الذين يشعرون بأن هناك فرصة لنجاحهم .

حفز من لا يثق فى قدرته على الفوز :

قلما يتنافس الناس لو تركوا وشأنهم ، ولا يتنافسون إلا إذا تأكدوا من إمكان فوزهم . إن إجبار الناس على التنافس يؤدى إلى الإحباط وتثبيط الهمم أو التمرد . فإذا أجبرت طفلا على التنافس فقد يؤدى العمل من غير إتقان أو بروح معنوية منخفضة وقد يثور على من أجبره . إن الأشخاص الذين نجحوا فى الماضى هم فقط الأشخاص الذين يعلون من شأن المنافسة . أما الأشخاص الذين لا يثقون فى قدرتهم على النجاح فلا يقبلون على المنافسة تجنباً للشعور بالمذلة والإحباط .

ولا يمكن لمجتمع ديمقراطى أن يرحب بأناس ذوى همم منخفضة وفكر تشتته المنافسة . فالأشخاص غير القادرين على التكيف مع الحياة عبء ثقيل على المجتمع على أقل تقدير ، وخطر محدق على أسوأ تقدير . وخير طريقة للحياة فى المجتمع الديمقراطى هى أن يشعر الناس بأنهم قادرون وصالحون للمعيشة فيه . إن الأساليب التى تثبط من همم الناس وتشتت فكرهم تقلل أهمية الإمكانات الإنسانية وتعوق المؤسسات التربوية فى تحقيق الأهداف التى أنشئت من أجلها .

وحينما تصبح المنافسة بالغة الأهمية :

إن الهدف من المنافسة هو الفوز - الفوز بأى ثمن . وبالرغم من أن المنافسة تبدأ بهدف تشجيع الإنتاج فإنها تتحول غالباً إلى هدف الفوز بأى ثمن وفى أى ظروف. إن المنافسة حافز لهؤلاء الأشخاص الذين يثقون فى قدرتهم على الفوز فقط. ولكن الفوز قد يصبح هدفاً فى ذاته وبالتالى يضع المتنافس فى شباكه . وحينما يحدث هذا لا يتحرج الناس من الغش، ففى ألعاب المنتخب الرياضى يبدو الغش فى قطع الأركان واللعب غير النظيف وغير ذلك من الأساليب التى تعين على كسب المباراة. ويحدث نفس الشىء فى الفصل، فحينما تصبح الدرجات بالغة الأهمية لا يتورع المتنافسون عن الغش فى الامتحانات ، وانتحال آراء الغير، وتملق المعلمين وغير ذلك من الأساليب الرخيصة .

إن المنافسة تشجع على سلوك الذئب المنعزل ويمكن أن تكون الذئاب المنعزلة مصدر خطر على المجتمع التعاونى . إننا فى حاجة إلى الاعتماد على الآخرين تحقيقاً لمصالحنا ومصالحهم . وفى غمرة الاندفاع نحو المنافسة المحمومة ينسى المتنافسون هذه المسئولية . فالمنافسة تؤدى إلى العدوان والاحتقار وغير ذلك من المشاعر الدنيئة ، وتصبح فلسفة « كلب يأكل كلبا » هى الفلسفة السائدة . وعلى قدر عظمة الفائز تكون مهانة الخاسر . فإذا كان على التربية أن تعد الناس للمعيشة فى مجتمع ديمقراطى كان عليها أن تعى تلك الجوانب السلبية للمنافسة وتتحاشاها .

قراءة قوائم الأسعار :

إن الوسائل التى نستخدمها فى تحقيق أهدافنا لها ثمن . وقد يكون ثمن الفوز فى المنافسة أعلى بكثير مما نرغب فى دفعه . إن علينا أن نقرأ ثمن المنافسة ، ليس فقط فى صورة نقدية وإنما أيضاً فى صورة القيم الإنسانية والأجسام المكلومة والأرواح المحبطة والهمم المثبطة . وينبغى أن نقدر الآثار الجانبية للأساليب المتبعة فى تربية الأبناء . فحينما تصنع إحدى شركات الأدوية عقاراً جديداً تحاول أن تعرف آثاره الجانبية . فالعقار الذى يشفى من الصداع ويؤدى إلى العمى ليس عقاراً مفيداً . وبالمثل فإن على المربين أن يدرسوا الآثار الجانبية للأساليب التربوية التى يستخدمونها فى تربية الناشئة .

ونظرة واحدة إلى التربية المعاصرة تكفى لبيان أن المنافسة تستخدم فى مدارسنا على جميع المستويات كوسيلة لحفز الطلبة . وغالباً ما تستخدم المنافسة مع جميع الطلبة من غير تمييز بينهم . ومثل هذه المعاملة تشجع وتتحدى القلة المحظوظة ولكن لها آثارها الخطيرة على الغالبية العظمى من الطلبة . وغالباً ما تبدو هذه الآثار فى صورة إهمال المعلم وقلة كفاءة الطالب وإهماله .

ولقد حان الوقت للتحرر من خرافة أن المنافسة تحفز الطلبة إلى العمل والتحصيل ، وأن تدرس آثارها الجانبية على المدرس والطالب . فالقيمة الدافعية للمنافسة ليست عامة لدى جميع الطلبة ، ويعتمد تأثيرها لا على ما يفعله المعلم ولكن على شعور الطالب نحو ما يفعله المعلم . فما يرضى المعلم قد لا يرضى الطالب. ويشعر الطلبة بالرغبة فى العمل إذا كانت المشكلات المقدمة إليهم مناسبة لقدراتهم ، ومتفقة مع ميولهم ، وعلى العكس من ذلك يشعر الناس بالإحباط والضعة والمهانة إذا قدمت لهم مشكلات لا يقدرون على حلها . إن الاستخدام الأعمى للمنافسة وإغفال آثارها على الطلبة لا يتوقع إلا من معلم مبتدئ فقط . أما المعلمون المهنيون فينبغى أن يفهموا أدوات مهنتهم ويستخدموها بمهارة وحذق . إن سوء استخدام الأدوات التربوية لا يقل خطورة عن سوء استخدام الوسائل الهندسية أو القانونية أو الطبية .

إن الحاجة الأساسية عند جميع الناس هى المحافظة على الذات ورفع قدرتها . وهذه الحاجة تدفع جميع الناس إلى إتيان أنواع معينة من السلوك . ويمكن حفز الطلبة على العمل والإنجاز من خلال تقديم الأعمال المناسبة لهم - تلك الأعمال التى تكون مرغوبة ومحبوبة ، ويمكن للمعلمين الإفادة من هذه الحاجة فى حفز الطلبة عن طريق تقديم المشكلات المناسبة لهم . ومثل هذه الحاجة إلى الإنجاز لا تقتضى مقارنة الطفل بغيره .إن حاجة الطفل إلى الشعور بالإنجاز تكفى لحفزه على تحقيق الأهداف ، طالما كانت هذه الأهداف مرغوبة وفى استطاعته . إن الأساليب الدافعية القائمة على هذه المبادىء هى وحدها القادرة على حفز الطالب ودفعه إلى الكمال ، وفى نفس الوقت تتجنب الآثار السلبية للمنافسة .

* * *

SELECTED READINGS

Campbell, D. N. *"On Being Number One : Competition in Education."* Phi Delta Kappan 56 (1974) : 143 - 46.

Grossack, M. M. "Some Effects of Cooperation and Competition upon Small Group Behavior." *Journal of Abnormal and Social Psychology* 49 (1954) : 341 - 48.

Page, E. "Teacher Comments and Student Performance : A Seventy-four Classroom Experiment in School Motivation." *Journal of Educational Psychology* 49 (1958) : 173 - 82.

Wax, J., and Grenis, M. *"Conflicting Views on Competition."* Phi Delta Kappan 57 (1975) : 197 - 200.

****

خرافة الدرجات المدرسية والتقديرات الجامعية

إن استخدام الدرجات المدرسية والتقديرات الجامعية لتقويم تلاميذ المدارس وطلبة الجامعات مقوم أساسى لنظامنا التعليمى . ولقد تقبل الناس هذا التقليد دون مناقشة باعتباره شيئاً ضرورياً ومقبولا لدى المعلمين والمتعلمين والآباء والمدارس والجامعات ، والجدير بالذكر أن التوفر على دراسة هذا التقليد يبين ضآلة قيمته التربوية وخطورة جوانبه السلبية . مما جعل كثيراً من المؤسسات التعليمية فى المجتمعات المتقدمة تستبعد الدرجات المدرسية والتقديرات الجامعية من العملية التربوية .

ويعتقد أنصار الدرجات المدرسية والتقديرات الجامعية أنها ضرورية لاعتبارين، أحدهما يتعلق بقدرتها على دفع المتعلم وحفزه على التعلم وثانيهما يرتبط بقيمتها فى تقويم تقدم المتعلم . ونظرة عجلى إلى هاتين الحجتين تكشف عن فسادهما وتهافتهما .

القيمة الدافعية للدرجات والتقديرات :

إن قيمة الدرجات والتقديرات كدوافع للتعلم محل نزاع بين المعلمين أنفسهم - فالدرجات والتقديرات لا تحفز الطلبة إلا لمدة وجيزة ، ربما قبل ظهورها بيوم وبعده بيوم. وفيما عدا ذلك لا تمارس الدرجات تأثيراً كبيراً على التلاميذ أو الطلبة ، وإذا كانت الدرجات أو التقديرات دوافع للتعلم حقاً ، فإننا نتوقع أن تختلف درجات الطالب وتقديراته من وقت لآخر . والواقع أن درجات الطالب وتقديراته لا تختلف كثيراً ، وإنما تظل ثابتة تقريباً طوال سنى تعليمه . فالطلبة الذين يحصلون على تقدير « ممتاز » أو « جيد جداً » فى عامهم الأول بالجامعة هم الذين يحصلون على هذه التقديرات تقريباً فى عامهم الأخير .

الدرجات والتقديرات صورة من صور المنافسة :

الدرجات المدرسية والتقديرات الجامعية إحدى صور المنافسة ، ويدلنا التراث التربوى على أن القيمة الدافعية للمنافسة مقصورة على الطلبة الذين يثقون فى أنفسهم ويعتقدون أن الفوز فى مكنتهم ، أو الذين يمكن إقناعهم بالاشتراك فى المنافسة . وما يصدق على المنافسة بصفة عامة ينسحب على الدرجات المدرسية أو التقديرات الجامعية . فالطلبة الذين تحفزهم الدرجات المدرسية أو التقديرات الجامعية هم أولئك الذين يستطيعون الحصول على درجات عالية ، أو الذين يعتبرون الدرجات المدرسية والتقديرات الجامعية أمارات دالة على التقدم والتبريز . أما سائر الطلبة فلا يعبأون كثيراً بالدرجات العالية أو التقديرات المرتفعة .

الدرجات والتقديرات دوافع صناعية للتعلم :

الطلبة مدفوعون بطبعهم إلى تعلم ما يعتبرونه جوهرياً ومفيداً لهم ، ومن ثم فإن إحدى الطرق الممكنة لدفع الطلبة إلى التعلم تتمثل فى جعل المناهج والمقررات الدراسية وطرق التعليم مناسبة لحاجات الطلبة ومثيرة لاهتماماتهم ، وبعبارة أخرى تكييف المنهج وطرائق التعليم للحاجات النوعية المخصوصة للطلبة . أما الطريقة الثانية لدفع الطلبة فتتمثل فى تقديم حوافز صناعية فى صورة درجات أو تقديرات وبهذه الطريقة يمكن أن تظل المناهج وطرق التعليم والمعلمون والتنظيمات الإدارية على ما هى عليه ، ويجبر الطلبة على التعلم أو يحفزون عليه باستخدام الصور المختلفة للثواب والعقاب وغير ذلك مما لا يرتبط بقيمة المواد الدراسية أو طرق التعليم بما هى كذلك .

وعلى الرغم من أن الصور الصناعية للدافعية لا تسمو سمو الصور الطبيعية فى قدرتها على إحداث التعلم وتعزيزه فقد اختارت المدارس استخدام الصور الصناعية التى تتمثل فى الدرجات المدرسية والتقديرات الجامعية . ومن الثابت أن نضج الطلبة يقلل من عنايتهم بالدرجات المدرسية والتقديرات الجامعية بما هى كذلك ويعنون بجوانب أخرى أكثر أهمية كالمعنى الشخصى لما يتعلم .

إن خرافة الدرجات المدرسية والتقديرات الجامعية ظلت معنا فترة طويلة ، وأصبحت من الأمور المرعية فى نظامنا التعليمى . ويعتقد كثيرون أن المدارس والجامعات لا تستطيع أن تضطلع بمسئولياتها دون الاعتماد على طرق الدفع الصناعية. ولقد ذكرنا سلفاً أن دافعية الدرجات والتقديات مقصورة على طائفة معينة من الطلبة . وأسلوب الدفع الذى تقتصر فاعليته على عدد محدود لا يصلح للنظام التعليمى المكلف بتربية الجميع أو قل معظم الأطفال والشباب .

الدرجات والتقديرات وسائل تقويم :

تتمثل الحجة الثانية التى تعضد استخدام الدرجات والتقديرات فى الإيمان بأنها ضرورية فى تقويم تقدم الطالب ومدى نجاحه .

والدراسة الدقيقة للدرجات والتقديرات تبين أنها لا تزيد وجاهة عن الحجة التى تساندها باعتبارها وسائل دافعة . ولعل أهم ما تتعرض له الدرجات والتقديرات من نقد يتعلق بثباتها وصدقها .

الدرجات والتقديرات ليست ثابتة أو صادقة :

يختلف مفهوم الدرجات أو التقديرات تبعاً للأهداف أو المعايير أو النظارة المستفيدة من نظام الدرجات والتقديرات . فقد تكون الدرجات تقويمية أى وسيلة لترقية قدرات الطالب وزيادة تحصيله وقد تكون نهائية أى وسيلة لإصدار حكم على أداء الطالب ، وتركز على وصف هذا الأداء دون تعديله .

وفيما يتعلق بالمعايير يمكن تقسيم الدرجات أو التقديرات إلى مطلقة ونسبية . فالتقدير المطلق يتضمن الحكم على جميع الطلبة باستخدام محكات أو معايير محددة، فقد تعنى درجات النجاح على اختبار معين الإجابة إجابة صحيحة على نصف أسئلة الاختبار . أما التقدير النسبى فلا يعتمد على معايير ثابتة وإنما بالحرى على أداء الجماعة أو قل الإمكانات الأكاديمية للفصل .

أما بالنسبة للنظارة فقد توجه الدرجات أو التقديرات إلى الطلبة أو غير الطلبة. فقد تستخدم الدرجات أو التقديرات لتبين للطالب مستوى أدائه ، أو تبين للآخرين

(الآباء أو المؤسسات التعليمية) مستوى أداء الطالب .

فالطلبة وغير الطلبة يحتاجون إلى أنواع مختلفة من المعلومات عن أداء الطلبة.

مما سبق يتضح لنا أن المعلمين والأساتذة يستندون إلى معايير مختلفة فى الحكم على الطلبة ، ويجعلون الدرجات أو التقريرات مفيدة لأناس مختلفين ، ويخدمون بها أغراضاً متباينة . وهكذا تختلف الدرجات من مدرسة إلى مدرسة ومن قسم إلى قسم ، ومن مؤسسة إلى مؤسسة ، ومن عضو هيئة تدريس إلى آخر .

ومما يجعل الدرجات أو التقديرات غير صادقة اعتمادها على مظهر الطالب ، ورائحته ، ووضعه الاجتماعى ، وتصورات المعلم الخاطئة عن الطالب . ومن ثم لا تتناسب الدرجات والتقديرات وقدرات الطلبة الفعلية فى كثير من الأحيان .

وبغض النظر عن ثبات الدرجات والتقديرات وصدقها فإنها تشجع على الغش . ويعتقد بعض الطلبة أن قدراً من الغش ضرورى للحصول على التقدير المرغوب . والأخذ بنظام الدرجات والتقديرات يشجع الطلبة على التخرج بأى شكل دون ما نظر إلى مقدار أو نوع تعلمهم ، أى أن الدرجات تصبح أكثر أهمية من التعلم نفسه .

وتعتمد الدرجات أو التقديرات على مبدأ زائف للاقتصاد مؤداه أن الكائن الإنسانى على الرغم من تعقيده يمكن وصفه على نحو دقيق برقم أو كلمة . إن أنسب طرق التقويم هى التى تصف الأفراد بأدق العبارات وأكثرها ثراء . وإذا استحال ذلك فلا أقل من وصف الجوانب المهمة الخاصة بوجود الأفراد وأدائهم . وبالرغم من علمنا بجميع الجوانب السيئة الناشئة عن استخدام الدرجات أو التقديرات كوسيلة تقويم ، فإننا مانزال نستخدمها ونعتبرها أسساً لصناعة القرارات الخطيرة التى تقرر مستقبل الطلبة .

وغالباً ما يبرر أنصار الدرجات أو التقديرات استخدامها فى التقويم اعتماداً على فائدتها لثلاث مجموعات مختلفة : الإداريين ، والآباء ، والطلبة .

راحة الإداريين :

مما لاشك فيه أن الدرجة أو التقدير لا تحتاج إلى حيز كبير لحفظها كما أنها تسهل أمر المعالجة الإحصائية . ولكن هذا التبرير غير وجيه ، ذلك أن الحكم على

أهمية الدرجات أو التقديرات لا ينبغى أن يقتصر على هذا الجانب وإنما يجب أن يمتد ليشمل تأثيرها على الطالب وعلى عملية التعلم ذاتها . فإن كان تأثير هذه الدرجات أو التقديرات موجباً أو محايداً فلا ضرر من استخدامها . أما إذا كان تأثيرها سلبياً فى الطالب أو عملية التعلم، فإن التفكير فى البديل أحرى بالعناية من تيسير عمل الإدارى.

كتابة تقرير للوالدين :

كثيراً ما تلقى محاولة استبعاد الدرجات المدرسية معارضة من الآباء لاعتقادهم أن الدرجات جزء مكمل لعمل المدرسة . ونظراً لأن الآباء نتاج النظام نفسه ، فإنهم يرغبون فى الحصول على تقارير يقدرون على فهمها . ومعنى ذلك أن الآباء يطلبون نوعاً من المعلومات عن أبنائهم وأن المدرسة أو الكلية تقدم لهم المعلومات التى يريدون. وهذا مشروع ، ولكن على المدرسة نقل المعلومات الأخرى التى لا تستطيع أن تنقلها الدرجات أو التقديرات إلى الآباء . وتشتمل المعلومات الأخرى على خصوصيات أو تفاصيل نجاح الطالب أو فشله ، إسهاماته فى الأنشطة المختلفة ، الملاحظات على تقدمه ونموه ، اهتمامه بالآخرين واهتمامه بأموره ، سماته وميوله وإنجازاته ، وغير ذلك مما يكشف عن حياة الطالب فى المؤسسات التعليمية ولا تستطيع أن تنقله الدرجات المدرسية أو التقديرات الجامعية . إن جميع هذه المعلومات ينبغى أن تنقل إلى الوالدين فإذا قصرت الدرجات المدرسية عن نقلها فما علينا إلا أن نستبعدها ونبتكر وسائل أخرى تفى بالمراد .

إعانة الطلبة على معرفة مدى تقدمهم :

إن الدرجات المدرسية والتقديرات الجامعية وسيلة غير فعالة فى إعانة الطلبة على تقويم تعلمهم . وبقطع النظر عن الأهمية المحدودة للدرجات فى التقويم فإن آثارها السلبية تغطى على كل فائدة لها . فالتقويم الجيد ينبغى أن يكون مستمراً ، حتى يستطيع الطالب أن يعرف من خلاله مكانه ، ويحدد بناء على ذلك مساره . ومثل هذه المعرفة ينبغى أن تكون محددة ومرتبطة ارتباطاً مباشراً بحاجات الطالب وأغراضه ومشاكله ، ولا تستطيع الدرجات أو التقديرات أن تفعل ذلك إلا فى حدود ضيقة جيداً أو بقدر محدود .

بعض التأثيرات الجانبية للدرجات والتقديرات :

يمكن أن يكون للدرجات المدرسية أو التقديرات الجامعية تأثيرات جانبية سيئة على اتجاهات الطالب نحو نفسه وغيره والعالم من حوله . وهذه التأثيرات تقلل الأهمية التى يمكن أن توفرها الدرجات أو التقديرات للمعلمين والآباء والإداريين والطلبة . وتتمثل بعض هذه التأثيرات فيما يلى :

١ - الدرجات المدرسية أو التقديرات الجامعية تحفز الطالب للعمل تحقيقاً لأهداف ثانوية .

٢ - الدرجات المدرسية أو التقديرات الجامعية تؤثر على مفهوم الطالب لنفسه.

٣ - الدرجات المدرسية أو التقديرات الجامعية تشجع على المنافسة .

٤ - تضبيع وقت الطلبة والمعلمين والإداريين .

أولا : الدرجات والأهداف الثانوية :

لقد أكد علماء النفس أن أكفأ طرق التعلم ما يرتبط بحاجات المتعلم واهتماماته. فالتعلم الذى يعتمد على أسباب صناعية - كالحصول على درجة أو تقدير - قليل الأهمية بالقياس إلى التعلم المرتبط بحاجات الطالب واهتماماته ومشكلاته . والتعلم المرتبط بالأهداف الثانوية تعلم مؤقت ، وغير دائم الأثر . وجميعنا يعلم كيف يعد الطالب نفسه للامتحان ، وكيف ينسى هذه المعلومات بعد الامتحان مباشرة . إن المعرفة غير المرتبطة بالمعنى الشخصى لا قيمة لها فى الحياة . ولا يقتضى الأمر سوى تأمل نسياننا لبعض الحقائق أو التواريخ لكى نذلل على ضآلة قيمة التعلم الذى تدفعه أسباب صناعية غير حقيقية .

ثانيا : تأثير الدرجات والتقديرات على مفهوم الذات :

يلعب مفهوم ذات الفرد دوراً خطيراً فى السلوك الإنسانى . ونظراً لأن مفهوم الذات مكتسب نتيجة للخبرات التى يتلقاها الإنسان فى مراحل نموه ، فإن ما يحدث للطلبة فى المدراس والجامعات يمكن أن يكون له تأثيرات بعيدة الغور فى معتقداتهم واتجاهاتهم نحو أنفسهم . كما أن الأحكام التى يصدرها الإنسان عن نفسه هى فى

الأغلب والأعم مشتقة من أحكام الآخرين عنه .

فالإنسان يتعلم أنه محبوب أو مكروه ، مقبول أو منبوذ ، قادر أو غير قادر من خلال عمليات التقويم التى يتعرض لها فى السنوات الأولى من حياته . والقيمة التى يخلعها الآباء والمعلمون وعامة الناس على الدرجات المدرسية والتقديرات الجامعية تجعلها منبئات قوية بالقيمة الشخصية ، وبالتالى تجعل الطالب يفكر فى نفسه باعتباره محبوباً أو مكروهاً ، مقبولا أو منبوذاً ، قادراً أو غير قادر ، ولا يقتصر أثر هذه المفهومات على الوقت الذى صدرت فيه لأول مرة ، وإنما ينسحب على مجالات أخرى أوسع وأرحب .

وغالباً ما تستخدم الدرجات أو التقديرات كوسيلة لتصنيف الطلبة والإخبار عن ماهيتهم . وطالما أن الناس يسلكون وفقاً لما يعتقدون عن أنفسهم ، فإن هذه الفئات أو التسميات تميل إلى تحقيق مضمونها . فالطالب الذى تكشف درجته على اختبار ما أنه ممتاز أو غير ممتاز يميل إلى الاعتقاد فى أنه كذلك . وقد يسعى الطالب إلى تأكيد هذه النظرة فى مجالات أخرى غير أكاديمية . والطالب الذى يعتقد أنه لا يستطيع أن يفعل سوى شىء معين لا يستطيع عمل غيره . ومن ثم نرى أن الآثار السيئة لمفهوم الذات خطرة على الفرد والمجتمع . والعالم غاص بخلق كثير لا يستطيع تجاوز التأثيرات السيئة لمفهوم الذات السلبى . ولذلك ينبغى أن نحجم عن الإسهام فى تحقيق هذه المخاطر من خلال الدرجات والتقديرات ، ونفكر فى بديلات أخرى لتقويم الطلبة . ولعل أفضل طرق التقويم ما يتفق والمدلول اللغوى للكلمة من إصلاح وتعديل وعلاج .

ثالثا : الآثار التنافسية للدرجات والتقديرات :

الدرجات والتقديرات وسائل تنافسية تستخدم لدفع الطلبة إلى بلوغ أهداف ثانوية . ولا يمكن تحقيق هذه الغايات إلا لقلة قليلة يمكن إقناعها بالاشتراك فى المنافسة . وإجبار الطالب على الاشتراك فى منافسة لا يكون متأكداً من فوزه فيها يؤدى إلى إحباطه وتثبيط همته . كما تنسحب المنافسة من موقف التعلم على جميع المواقف الأخرى التى يعيشها الطالب مما يدعو إلى الكراهية والتعاسة ، ونحن بالتأكيد لا نريد مواطنين محبطين ، وذوى علاقات سيئة بغيرهم ، وغير مهتمين بصالح غيرهم.

رابعا : الدرجات والتقديرات وضياع الوقت والجهد والمال :

لقد تأكد نظام التقويم كما يتمثل فى الدرجات والتقديرات فى مختلف بلاد العالم ، وأصبح من التقاليد المرعية التى لا غنى عنها . وجميعنا يعرف مقدار ما ينفق على الامتحانات كل عام من أموال الدولة ووقت الطلبة والمعلمين والإداريين . ومن المعروف كذلك أن الطالب ينفق على الأقل شهرين كاملين استعداداً لأداء الامتحان ويتعطل المعلمون عن أداء الأعمال الجديرة بوقتهم وجهدهم طوال هذه الفترة . ومن الأمور التى ينبغى تأكيدها أن هذه الأمور يكون لها ما يبررها لو كانت النتائج إيجابية لأى فريق سواء للطلبة أو المعلمين أو الإداريين . والواقع أن شيئاً من هذا القبيل لا يتحقق ومن ثم فليس لهذه الأمور ما يبررها ولاداعى لوجودها إطلاقاً فى نظامنا التعليمى . وإذا ألقينا نظرة على التربية فى بلاد العالم نجد محاولات جادة للتخلص من الآثار السيئة للدرجات والتقديرات واستبدالها بوسائل أخرى تتجنب الآثار السيئة للدرجات والتقديرات . ولقد دارت معظم محاولات الإصلاح إما على استبعاد الدرجات والتقديرات كلية أو استبعاد الاستخدام السيىء لها ، أو تنويع أساليب التقويم، أو إعطاء الطالب حق اختيار طريقة التقويم .

* * *

SELECTED READINGS

Educational Leadership. Entire Issue Devoted to alternatives to Grading. 32 (1975) : 243 - 304.

Kirschenbaum, H., Simon, S. B., and Napier, R. W. *Wad-Ja-Get ? The Grading Game in American Education*. New York : Hart Publishing Co., Inc., 1971.

Krause, C., "Person-centered Evaluation Builds Positive Self-concepts." *Peabody Journal of Education* 49 (1972) : 4, 290 - 94.

Lewis, J. *A Contemporary Approach to Non-Graded Education*. West Nyack, N. Y.: Parker Publishing Company, 1969.

Mannello, G. ""Grades Must Go!" *Education Record* 50 (1969) : 305, 308.

McCarthy, R. J. *How to Organize and Operate an Ungraded Middle School.* Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall, Inc., 1967.

National Education Association Research Division. "Marking and Reporting Pupil Progress." *Today's Education* 59 (1970) : 55 - 56.

Otto, H. J., Bowden, M. G., DeVault, M. V., Kotrlik, J. J., and Turman, J. A. *Four Methods of Reporting to Parents.* Austin, Texas : The University of Taxas Press, 1957.

Pinchak, B. M., and Hunter, M. B. "Grading Practices in American High School." *Education Digest* 39 (1974) : 21 - 23.

Silberman, A., "How Report Cards Can Harm Children and Mislead Parents." *Ladies Home Journal* 89 (1972) : 72*ff*.

Simon, S. B., and Bellanca, J. A. *Degrading the Grading Myths : A Primer of Alternatives to Grades and Marks."* Washington, D. C. : Association for Supervision and Curriculum Development, 1976.

Strom, R. D."School Evaluation and Metal Health." *Mental Health and Achievement.* Edited by E. P. Torrance and R. D. Strom. New York : John Wiley & Sons, Inc., 1965.

Wilhelms, F. T. "*Evaluation as Feedback and Guide.*" (1967 Yearbook). Washington, D. C. : Association for Supervision and Curriculum Development, 1967.

****

خرافة رأس النافورة

لقد كان المعلمون فى معظم مراحل التاريخ هم الأشخاص الذين عرفوا وساعدوا الآخرين على تعلم ما يعرفون . لقد كانوا خبراء وكان عملهم هو نقل معرفتهم ومهاراتهم إلى الآخرين . وحتى فى أواخر القرن التاسع عشر كان المعلمون أعلم الناس فى المجتمع المحلى على الأقل فى الأمور الأكاديمية . إن هذا الدور للمعلم باعتباره رأس نافورة المعرفة قد انتهى الآن . وهناك أحداث معاصرة ساعدت على ذهابه . ومن بين هذه الأحداث أو العوامل ما يلى :

(١) الانفجار المعرفى وسرعة معدلات التغير .

(٢) حقيقة أن الأطفال يعرفون الكثير الآن قبل أن يذهبوا إلى المدرسة .

(٣) حقيقة أن الآلات الحديثة تستطيع أن تزود الأطفال بالمعلومات على نحو أفضل من المعلمين .

الانفجار المعرفى وسرعة معدلات التغير :

إن الانفجار المعرفى والسرعة التى يحدث بها التغير قضيا على أى أمل فى أن يكون المعلمون على علم بأكثر من جزء صغير من المعرفة اللازمة لاستمرار العالم (انظر خرافة ثبات المعرفة) فقديماً كان المعلمون يشعرون بالإثم إذا لم يستطيعوا معرفة إجابة الأسئلة التى يسألها الأطفال . لقد اعتقدوا بأمانة أن مسئوليتهم تتمثل فى المعرفة . وهناك حتى الآن معلمون يستعظمون أن يخبروا طالباً « أنهم لا يعرفون حقاً » إنهم لايزالون ضحايا لاعتقاد مؤداه أن المعلمين يجب أن يكونوا رؤوس نافورات المعرفة . إن مثل هؤلاء المعلمين محكوم عليهم بالإحباط والفشل فى عالم لانهائى المعلومات وسريع التغير . إن العمل الذى فرضوه على أنفسهم لم يعد ممكنا .

الطلبة يعرفون أكثر قبل أن يأتوا إلى المدرسة :

إن أطفال اليوم محظوظون بمصادر المعرفة التى لم تتح للأجيال السابقة . إن ارتفاع مستويات المعيشة ووسائل الاتصال الأسرع جعلت ممكنا للناس أن يذهبوا إلى

مسافات أطول ويروا أكثر . فلم يعد الناس يعيشون فى نفس المكان طوال حياتهم . إنهم ينتشرون فى وطنهم بل فى العالم ويأخذون أطفالهم معهم . والأكثر أهمية من ذلك انتشار التليفزيون والسينما ، ويقول خبراء التليفزيون : فى الوقت الذى يبلغ فيه الطفل الأمريكى خمس سنوات يكون قد قضى ساعات أطول يشاهد فيها التليفزيون من الوقت الذى يقضيه فى المدرسة الابتدائية لمدة ست سنوات. فالشباب الحديث يجد المعلومات فى كل مكان يتجه إليه. إنهم يعرفون أكثر من آبائهم وهم فى مثل أعمارهم.

وسوف يواجه المعلمون بطلبة تفوق معلوماتهم فى كثير من مجالات الفهم الإنسانى معلوماتهم . وسوف يكون هذا صحيحاً بالنسبة لأصغر الأطفال . ففى إحدى الحضانات شكت إحدى المدرسات من أن تلاميذها صححوا لها مصطلحات الفضاء وهى تحدثهم عن قصة الطيران الأول للإنسان إلى القمر . وقالت « إنهم كانوا على حق » ، «إنهم أشعرونى بالحرج» ، «إنهم يعرفون عن الطيران أكثر منى» ومع الانفجار وسرعة معدلات التغير فإن انعكاس دور المعلم والطالب سوف يحدث دائماً ويصبح أكثر شيوعاً.

الآلات تستطيع القيام بالتدريس على نحو أفضل :

إن الأجهزة الإلكترونية جعلت مفهوم المعلم باعتباره رأس نافورة المعرفة قديماً غير مناسب . إنها تستطيع أن تقدم معرفة أكفأ من تلك التى يقدمها المعلمون . إذ يمكن أخذ الطلبة إلى جمعية الأمم المتحدة عن طريق التليفزيون . إنهم يستطيعون الاشتراك فى معركة بانكرهل جنباً إلى جنب مع الوطنيين من خلال السينما أو يشاهدون تتويج ملك بالقمر الصناعى . بل إن الوقائع والأرقام يمكن أن تعرض على نحو أفضل بأى عدد بالوسائل السمعية - البصرية . وتستطيع المكتبات أن تقدم المعلومات على الميكروفيلم لدرجة أن الإنسان يستطيع أن يقرأ الورق الأصلى لصحيفة يومية تقادمت واصفر ورقها منذ وقت طويل ، أو يسمع على شريط تسجيل حديث روزفلت على المدفأة . وكيف يتوقع المعلمون أو يناقشوا بنجاح مثل هذه الوسائل لنقل المعلومات ؟ .

فإذا لم يكن التدريس أكثر من تزويد الطلبة بالمعلومات فإن المدرسين يكونون غير لازمين . إن الافتراض الخاص بأن المعلمين يعرفون والطلبة لا يعرفون لا يمكن

قبوله الآن باعتباره أساساً لنظام تعليمى . إن عدداً من المواطنين يعتقدون أن التدريس لا يحتاج إلى مهارات عظيمة وأن أى إنسان يستطيع القيام به . فإذا أنكرنا التدريس باعتباره تزويداً بالمعلومات فإن هؤلاء الناس يكونون على صواب . ولكن هناك أسباباً للتدريس أكثر أهمية . إن المفهوم الحديث للتدريس يعتبر دور المعلم تسهيلا لعملية التعلم . إنه يؤكد وظائف المعلم باعتباره مساعداً ومرشداً وممثلا حانياً للمجتمع . والمعلمون وفقاً لهذا الفهم ليسوا مضطرين لمعرفة جميع الإجابات ولكن يجب أن يعرفوا كيف يسهلون ويشجعون عمليات التعلم . ولكى يقوم المعلمون بهذا الدور على أكفأ نحو يجب أن يكون المعلمون عالمين بالطبع . إنهم فى حاجة إلى فهم وافٍ للطلبة ومشكلاتهم ، وأن تكون لهم مفاهيم صحيحة عن طبيعة عملية التعلم ، ومعتقدات مناسبة عن أهداف المدارس ، ودورهم أنفسهم فى التدريس . وبهذا الفهم يكونون بحاجة إلى وضع هذه الأمور معاً فى سياق واحد حتى يتسنى لهم مساعدة الطفل على بلوغ أقصى ما تؤهله له إمكاناته . وكما اعتقد العامة أى إنسان يستطيع أن يقدم المعلومات ولكن المفاهيم الجديدة للتدريس لا يقتدر عليها إلا رجل مهنى .

فإذا أردنا لمهنة التعليم أن تستمر فيجب أن تتخلى عن خرافة المعلم باعتباره رأس نافورة المعرفة . إن على مهنة التعليم أن تعيد تحديد وظائفها وأهدافها لا لكى تقدم أسباباً وجيهة للعامة تبرر بقاءها ، ولكن لكى تقدم إرشادات مناسبة للعمليات اليومية فى الفصل والمعمل والميدان .

SELECTED READINGS

Brown, G. I. *The Live Classroom*. New York: The Viking Press, 1975.

Collazo, A., Lewis, A., and Thomas, W. "Forecasting Future Trends in Education." *Educational Leadership* 34 (1977): 298 - 305.

Dexter, L. A. *The Tyranny of Schooling*. New York : Basic Books, Inc., Publishers, 1964.

Greer, M., and Rubinstein, B. *"Will the Real Teacher Please Stand Up?"* Pacific Palisades, Calif. : Goodyear Publishing Co., Inc., 1972.

Postman, N., and Weingartner, C. *How to Recognize a Good School*. Bloomington, Inc. : Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1973.

Wees, W. R. *"Nobody Can Teach Anyone Anything."* Garden City, N. J. : Doubleday & Company, Inc., 1971.

خرافة الطرق الصحيحة

نظراً لافتراض وجود طرق تدريس جيدة أو صحيحة أجريت مئات الأبحاث والدراسات لاكتشافها . وأنفقت ملايين الدولارات والساعات على مثل هذه الدراسات، ولكننا مانزال عاجزين عن تمييز الطرق الصحيحة من الخاطئة . وبعد مراجعة أحد الكتاب للدراسات فى هذا المجال استنتج قائلا :

« أعتقد أنها ملاحظة غير سارة عن نظامنا التعليمى أن نظل نؤكد خفية وعلانية أننا لا نستطيع أن نميز بين المعلمين الأكفاء وغير الأكفاء . وربما لم تحظ قضية تربوية بهذا القدر من العناية مثل كفاءة المعلم والظروف التى تعين على حسن أدائه أو رداءته . وبالرغم من هذا فإننا ما نزال نقر أننا لا نستطيع أن نميز بين المعلمين الأكفاء وغير الأكفاء » .

ولقد لاحظ كاتب آخر ما يلى :

« كان البحث متصلا وأجريت مئات الدراسات التى أدت إلى آلاف من معاملات الارتباط . وكشفت هذه الدراسات عن نتائج مخيبة للآمال بصفة عامة : معاملات ارتباط غير دالة يعارض بعضها بعضاً ، وليس لها قيمة تربوية أو نفسية » .

وبالرغم من تلك الصورة غير المشرقة مازال البحث متصلا وفى كامل قوته . فكل جماعة تشعر بالحماس نحو طريقة معينة كان لها نتائج إيجابية معها ، تعرض هذه الطريقة وتقدمها باعتبارها حلا جديداً لمشكلات تربية الناشئة .

البحث اللامتناهى عن الطرق الصحيحة :

لقد رأينا أن التربية كانت رهينة لهذه الطريقة أو تلك عبر التاريخ . ومن هذه الطرق ماكينات التدريس ، ومعينات المدرس ، والأساليب السمعية والبصرية ،

والتليفزيون ، والفصول المفتوحة ، والمدارس المفتوحة ، والتدريس الجماعى ، والأهداف السلوكية ، والتدريس عن طريق الكومبيوتر .. إلخ . ولقد حظى كل أسلوب من هذه الأساليب بأهمية وأغلبية فى وقت من الأوقات . وبعد ذلك اكتشف المربون أن هذه الطريقة أو تلك تضيف إضافة يسيرة إلى نتائج التدريس ، وليست علاجاً شاملاً لجميع مشكلاته . وبعد ذلك نطوى هذه الطريقة ونتطلع إلى طريقة أخرى تبدو فى الأفق ، وهكذا دواليك .

إن عدم قدرتنا على اكتشاف الطرق الصحيحة فى التدريس كان ومازال مشكلة كليات التربية . وفى غيبة الأدلة على جودة أو رداءة طرق التدريس لا تملك المؤسسات التربوية سوى الاعتماد على الخبرة أو الافتراض أو الفلسفة تحديداً للطرق التى تدرس لطلبة التربية . واستناداً إلى فرض مؤداه أن طرق التدريس التى يتبعها المعلمون الأكفاء يمكن تدريسها للمعلمين المبتدئين فقد أصبحت هذه الطرق نماذج جديرة بالمحاكاة. وقد تقبل طلبة التربية هذا اللون من التفكير وحاولوا تعلم هذه النماذج . وفى بعض الأحيان استطاع هؤلاء الطلبة أن يجعلوا هذه الطريقة أو تلك أحد مكونات شخصياتهم. وغالباً ما اكتشف هؤلاء الطلبة أن الطرق التى تعلموها غير صالحة لفصولهم وفقاً لما يراه المعلمون المهنيون .

ويبدو واضحاً الآن أن البحث عن أفضل الطرق بحث عقيم . ويوجد على الأقل ثلاثة أسباب لذلك :

(١) طرق التدريس ينبغى أن تناسب المعلم .
(٢) وتناسب الظروف المحيطة .
(٣) ويحكم عليها من خلال آراء الطلبة .

مناسبة طرق التدريس للمعلم :

يستخدم المعلمون الأكفاء طرق تدريس مختلفة ومتباينة ويحققون بها نتائج حسنة . ومن ثم لا يمكن أن نعتبر الطريقة بما هى كذلك العامل الوحيد لهذا النجاح . إننا نعلم أن طرق التدريس أمور شخصية خاصة بالمعلم ، فهى كالملابس التى يرتديها يجب أن تكون مناسبة لشخصيته وفلسفته وأهدافه . إن الطرق التى يستخدمها

المعلمون تصدر تلقائياً عن مشاعرهم واتجاهاتهم وأهدافهم ومعتقداتهم . وغالباً ما تفشل طرق المعلمين غير الأكفاء لأنها تصدر عن معتقدات خاطئة أو لأنها لا تناسب المعلمين أنفسهم . ولقد كشفت الأبحاث التى أجريت فى جامعة فلوريدا عن أن المعليمن ذوى العقائد الواضحة المتسقة قادرون على التدريس بكفاءة عالية باستخدام مختلف طرق التدريس ، أما المعلمون ذوو العقائد غير المناسبة أو المختلفة فيفشلون بغض النظر عن طرق التدريس التى يستخدمون .

مناسبة طرق التدريس للظروف :

طرق التدريس مجرد أدوات لتحقيق أهداف معينة . ومن البديهى أن الأدوات يجب أن تكون مناسبة للظروف التى تستخدم فيها . وبالرغم من بداهة هذه الحقيقة فإن كثيراً من المعلمين الذين يؤمنون بكفاءة طريقة معينة يغفلون عنها . وبغض النظر عن فعالية الطريقة ذاتها فإنها تفشل إذا لم ترع الظروف التى تستخدم فيها . ولعل أهم الظروف التى ينبغى مراعاتها هى ما يلى :

١ - طبيعة وحالة الطالب : الطلبة مختلفون ولا يتشابه اثنان منهم . إنهم على الأقل يختلفون فى القدرة ، والخبرة الماضية ، والظروف الصحية ، والميول والاتجاهات ، ومدى تقبلهم لما يعرضه المعلم .

٢ - طبيعة وحالة العمل : ينبغى أن تكيف الطرق لتناسب الظروف التى تستخدم فيها . فليست جميع الطرق مناسبة لجميع المواقف (الملعب ، والرحلة ، أو حتى نفس الفصل فى أوقات مختلفة من النهار) . وتحدد الإمكانات المتاحة كذلك طرق التدريس المستخدمة . كما أن الحرارة والضوء واللون والمكان أمور تؤثر على طرق التدريس التى ينبغى استخدامها .

٣ - التنظيم المدرسى والسياسة التعليمية : بينما يكون للمعلمين بعض الحرية فى اختيار طرق التعليم التى يتبعون فإن للسياسة

التعليمية القائمة ، وطرائق التنظيم المستخدمة ، وتوقعات المشرفين والإداريين والعامة تأثيراً على طريقة التدريس المختارة .

٤ - طبيعة المادة المتعلمة : ينبغى أن تكون طرق التدريس المتبعة مناسبة للموضوع الذى يقوم المعلم على تعليمه للطلبة .

٥ - مراعاة ما تم فى الماضى وما يتوقع فى المستقبل : ينبغى أن يعتمد اختيار المعلمين لطرق التدريس على ما تم إنجازه فى الماضى وما يتوقع أن يحدث فى المستقبل .

٦ - التحول الوقتى فى الظروف : لا توجد طريقة مناسبة لجميع الظروف المذكورة آنفاً ، وبخاصة حينما نضع فى الاعتبار احتمال تغير الظروف .

ومن الخصائص المهمة التى تميز بين المعلمين الأكفاء وغير الأكفاء قدرة الفريق الأول على التكيف مع الظروف المتغيرة . فالمعلمون الأكفاء قادرون على تغيير خطط الدروس ومراعاة الظروف الجديدة . إنهم يقدرون سريعاً إمكانات الموقف ويتوقعون ما يحدث ويعتبرونه من الأمور الفكهة العارضة . إنهم قادرون على متابعة مشكلة أخلاقية أثناء تدريسهم لوحدة فى الحساب ، ويقدمون مفهوماً غير موجود فى المنهج توضيحاً لما يوجد فى المنهج . أما المعلمون غير الأكفاء فهم سجناء خططهم التى لا يستطيعون عنها حولا .

الحكم على الطريقة من خلال وجهة نظر الطلبة :

لا ينبغى أن نحكم على فعالية طرق التدريس بما يفعله المعلمون أو ما لا يفعلونه ، أو بناء على ملاحظات شخص آخر . إن كفاءة طريقة التدريس ينبغى أن تقدر تبعاً لردود أفعال الطلبة . فإذا اعتقد الطالب أن المعلم غير عادل فلا أهمية لما إذا كان المعلم عادلا أو غير عادل بالفعل . إن أهم شىء هو ما يخبره الطالب ، وليس ما يفعله شخص آخر .

تأثيرات معتقدات المعلمين على الطلبة :

كشفت الأبحاث التى أجريت فى جامعة فلوريدا عن إمكانية التمييز بين المعلمين الأكفاء وغير الأكفاء استناداً إلى ما يعتقدونه فى الناس . فالمعلمون الأكفاء يعتقدون بصفة عامة أن الطلبة قادرون ، بينما يشك المعلمون غير الأكفاء فى قدرات الطلبة . ويستطيع المعلم الذى يعتقد فى قدرة طلبته أن يكلفهم العمل بجد أكثر لأنه يعلم قدرتهم على ذلك . وقد يستخدم معلم آخر طريقة أدق تتمثل فى ترك الطالب حراً يفعل ما يريد لأنه واثق من قدرة الطالب على تحقيق رغبة المعلم . والمضمون هنا واحد تقريباً ويمكن التعبير عنه كما يلى : « يعتقد المعلم أننى قادر » إن طريقة المعلم فى السلوك إزاء طلبته تنقل لا محالة معتقدات المعلمين عن الطلبة الذين يعملون معهم . فقد يخاطب أحد المعلمين تلميذاً له بقوله : « هذا خطأ يا غبى » فيبتسم التلميذ وينصرف إلى عمله لأنه يعلم أن المعلم يحبه ولكنه يمازحه .

إن طرق التدريس ينبغى أن تفهم باعتبارها أموراً فردية يكتشفها المعلمون لأنفسهم . ويجب أن يكون هذا خبراً ساراً بالنسبة للمعلمين . إن المعلمين يستطيعون أن يكونوا كما يريدون ويدرسون بالطرق التى يفضلون ولايزالون فى الآن عينه معلمين أكفاء . إن هذا يعنى أيضاً أنه لا يمكن الحكم على المعلمين استناداً إلى طرق التدريس التى يستخدمون ، ولا ينبغى أن يلزم الموجهون أو المشرفون أو الإداريون المعلمين بطريقة تدريس معينة وإلا تعرضت الأهداف التى يسعون إلى تحقيقها للخطر .

* * *

SELECTED READINGS

Aspy, D. N. *"Toward a Technology for Humanizing Education."* Champaign. Ill. : Research Press, 1972.

Combs, A. W., Avila, D. L., and Purkey, W. W. *"Helping Relationships : Basic Concepts for the Helping Professions."* 2d ed. Boston : Allyn and Bacon, Inc., 1978.

Ellena, W. J., Stevenson, M., and Webb, H. V. *"Who's a Good Teacher ?"*. Washington, D. C. : American Association of School Administrators, National Educational Association, 1961.

Frymeir, J. H.*"The Nature of Educational Method."* Columbus, Ohio : Charles E. Merrill Publishing Company, 1965.

Gage, N. L. *"Handbook of Research on Teaching."* Chicago : Rand McNally & Company, 1963.

Getzels, J. W., and Jackson, P. W. "The Teachers' Personality and Characteristics." *Handbook of Research on Teaching*. By N.L. Gage. Chicago : Rand McNally & Company, 1963.

Jackson, P. W. *"Life in Classrooms."* New York : Holt, Rinehart and Winston, 1968.

****

خرافة أن ما يفعله المعلمون ليس مهماً

يرتبط بخرافة سلطان الوالدين خرافة أخرى مؤداها أن ما يفعله المعلمون ليس مهماً . وبالإضافة إلى الصرخة « ماذا تستطيع أن تفعل مع طفل جاء من بيت كهذا » يأسى المعلمون والإداريون على القوى التى يمارسها على الشباب التليفزيون ، والمجتمع المحلى ، وجماعة الأقران ، والرياضة ، وفئات أخرى من الضغوط الخارجية . إنهم يشكون من زيادة تأثير المؤثرات الخارجة عن المدرسة وقلة تأثير ما يدور داخل المدرسة. ومما لاشك فيه أن التلاميذ نتاج قوى أكبر مما يواجهونه فى المدرسة . ولكن الاعتقاد الذى يقرر أن المدرسة لا تستطيع أن تؤثر فى حياة الطلبة بسبب تلك القوى الخارجية اعتقاد فارغ وليس له ما يبرره .

الخبرة دائمة الأثر

إن الخبرة الإنسانية لا يمكن عكسها . إننا لا نستطيع أن نتحرر مما خبرناه بالفعل . فكل خبرة يقدمها المعلم للطفل تظل باقية على الدوام . ومما لاشك فيه أن هناك قوى خارجية تؤثر على الطفل ، وقد يكون بعضها فى الاتجاه المعاكس ، الأمر الذى يقلل من فاعلية الخبرات المدرسية فى تغيير سلوك الطالب . ولكن هذا لا يعنى أن الخبرات المدرسية غير مهمة أو قليلة الأثر .

إن جميع الكائنات الإنسانية نتاج خبراتها . ولكل إنسان اقتصاد خاص به . فالخبرات التى يمر بها تمثل « إيداعاً » فى حسابه ويشكل بعضها الآخر « سحباً » أو إنقاصاً لهذه الخبرات . فالمحظوظون من الناس يتمتعون بخبرات موجبة تضاف إلى رصيدهم ، بينما يواجه بعض الناس الآخرين خبرات سالبة تقلل من رصيدهم ، أو تفلس مفاهيم ذواتهم ، أو تشعرهم بعدم الكفاءة أو عدم تقبل الآخرين لهم . ولحسن الحظ ينجح معظم طلبة المدارس فى تحقيق مستوى متوازن من الخبرات الموجبة والسالبة . ولكن هناك عدداً كبيراً من الطلبة يعانون من نقص شديد فى خبراتهم الموجبة . ونحن نعرف أن سوء التكيف ينشأ غالباً عن الحرمان . إنه يحدث نتيجة

لعجز الفرد عن إثبات ذاته وإشباع حاجاته . ويؤدى الحرمان الشديد لفترات طويلة إلى الإضرار بالشخصية الإنسانية أو المرض العقلى أو العدوان أو الجريمة والانحراف .

إن الطفل المحروم حرماناً شديداً يحتاج إلى كمية كبيرة من الإيداع تحقيقاً للتوازن بين الإيداع والسحب فى أجزاء أخرى من خبرته . وتثبط هذه الحقيقة همم كثير من المعلمين الذين يشاهدون ضياع أعظم جهودهم بسبب المؤثرات الخارجية فى حياة الطفل . ومن الطبيعى أن يستنتج الشخص أن جهوده قليلة الأهمية إذا لم يلاحظ تغيراً فى سلوك الطفل . ولكن الإيداع لا يذهب عبثاً حتى وإن كان قليلاً وغير قادر على تغيير حساب الشخص . إنها تقوى خبرات الطفل وتعزز موارده للتغلب على المشكلات فى مكان آخر . إن الخبرات الصالحة تبطل تأثير الخبرات الطالحة ، والعكس بالعكس . ويستطيع الشخص أن يزيد من رصيده بالإكثار من الإيداع والتقليل من السحب . وقد لا يكون المعلمون قادرين على منع السحب ، ولكن لا يستطيع أحد أن يمنعهم من الإيداع ، اللهمّ إلا أنفسهم .

الناس لا يتغيرون سريعاً :

إن توقع المعلمين للحصول على نتائج إيجابية سريعاً كثيراً ما يثبط هممهم . ويصدق هذا الحكم بصفة خاصة على المعلمين الذين يعملون مع التلاميذ المشكلين . والآن انظر حالة الشخص المنحرف الذى تعلم من خبراته على مدى أربعة عشر عاماً أنه مكروه ولا يحبه أحد أو يحفل به . إن هذا الشخص يتوصل إلى حكم مؤداه « وأنا أيضاً لا أهتم بأحد » إن مثل هذا الشخص لا يستجيب استجابة معقولة للملاحظة الطيبة التى يبديها له المعلم . إن ما يحدث يسير على النحو التالى : يبدى المعلم ملاحظة طيبة . ويؤول الطالب هذه الملاحظة نتيجة لخبراته الماضية على أنها إما كذب أو استهزاء . ومن ثم فإنه يستجيب إلى المعلم استجابات تناسب هذه المشاعر - غضب، عدوان أو انحراف . فإذا شاهد المعلم هذه الاستجابات فإنه يغضب بدوره ولا يرضى عن الطفل وقد يلجأ إلى عقابه . وهذا بالتالى يؤكد للطفل اعتقاده السابق فى أنه غير محبوب . وهكذا ينشأ الصراع بين المعلم والطالب بسبب سوء فهم بعضهم بعضاً . إن المعلم يفشل نتيجة لتوقعه الكثير فى زمن قليل .

إن التغيير يقتضى وقتاً ، وكلما كانت الخاصية المرغوب تغييرها مهمة طال الوقت اللازم لتغييرها . فمساعدة الطفل على تغيير فكرته الخاطئة عن شىء عمل يسير ، ولكن تغيير اتجاهات الطالب نحو نفسه أو نحو خبراته المدرسية ليس على هذا النحو من السهولة . إن المعلمين والإداريين الذين لا يعرفون هذه الحقيقة يكتبون على أنفسهم الفشل والتعاسة . إن الشعور بالنقص من جانب الطفل يقلل من فاعلية الخبرات الإيجابية التى يتعرض لها . وقد تؤدى هذه المشاعر إلى سلوك من جانب المعلمين أو الإداريين يزيد من مشكلات الطالب تعقيداً .

يستطيع المعلمون أن يحدثوا تأثيراً :

يستطيع المعلمون إحداث إضافات حاسمة إلى نمو الطفل . فإذا لم يكن للمعلم من دور سوى المحافظة على المستوى السيىء للطالب وحصره فى نطاق محدود لكفى . وإذا لم يفعل المعلم شيئاً أكثر من مواجهة القوى السالبة فى خبرات الطفل كان دوره موجباً وفعالا .

إن الخبرات الجيدة التى تقدمها المدرسة قادرة على تغيير الظروف الخارجية التى تؤثر على الطفل . فخبرة النجاح فى الحساب أو الهندسة أو أى علم آخر قد تكون شيئاً علاجيا . إن الخبرات المدرسية الموجبة تقلل من تأثير المؤثرات الخارجية مثل ضغط جماعة الأقران .

ويمكن أن يؤدى نجاح الطالب فى المدرسة إلى تغيير بيئته المنزلية ، ويمكن بالتالى أن تسير ديناميات الموقف على النحو التالى : يعانى الأب والأم من فساد ولدهما . ويذهب الطفل إلى المدرسة ويكون مشكلا هناك أيضاً . ولكن الطالب نجح فى إقامة علاقة طيبة بينه وبين أحد المعلمين حيث نجح المعلم فى تشجيعه على احترام نفسه وتذوق خبرة النجاح . ونتيجة لذلك يذهب الطالب إلى أسرته منفرج الأسارير . ونظراً لأنه سعيد بنفسه فقد أحسن معاملة والدته ، وزاد سروره بتحسن اتجاهها نحوه. وحينما جاء الوالد إلى البيت لم تسؤه الأم بشىء لأن مزاجها معتدل . وسعد الوالد وانعكس هذا على طريقة معاملته للطفل الذى بدأ بدوره يغير من اتجاهه نحو والديه .

فالأسرة وحدة دينامية يؤثر كل عضو فيها على باقى الأعضاء ، والتغير فى شخص ينعكس أثره على سائر الأشخاص .

إن الأطفال يتعلمون وينمون نتيجة لخبرتهم بالآخرين المهمين . ويمكن أن تكون المدرسة والمعلمون من الآخرين المهمين . ويعتمد نوع التأثير الذى تمارسه جماعة المدرسة على نوع الافتراضات التى يعتمد عليها الاختيار بين البديلات . إن مجرد الاعتقاد فى أن المعلمين قليلو التأثير يمكن أن يؤدى إلى هذه النتيجة آخر الأمر .

* *

SELECTED READINGS

Aspy, D. N., and Roebuck, F. N. *"Research Summary : Effects of Training in Interpersonal Skills."* Washington, D. C. : National Institutes of Health, 1974.

Gorman, A. H. *"Teachers and Learners : The Interactive Process."* Boston : Allyn and Bacon, Inc., 1969.

Lewis, A. J., and Miel. A. *"Supervision for Improved Instruction : New Responses."* Belmont, Calif. : Wadsworth Publishing Co.1972.

Moustakas, C. *"The Teacher and The Child."* New York : McGraw Hill, 1956.

Rogers, C. R. *"Freedom to Learn."* Columbus, Ohio : Charles E. Merrill Publishing Company, 1969.

Schaefer, R. J. *"The School as a Center of Inquiry."* New York : Harper & Row, Publishers, 1967.

****

خرافة «إنهم لن يدعونى أفعل ما أريد»

غالباً ما نسمع عبارة « أنا أرغب فى التغيير ولكنهم لن يدعونى أفعل ما أريد » وبخاصة حينما نناقش ضرورة التغيير فى التربية . ولا يشير الضمير « هم » فى العبارة السابقة إلى شخص معين أو جماعة محددة وإنما يشير فقط إلى آخر عام يستهجن جميع الأشياء الصالحة التى يرغب فيها الناس . وهذه الخرافة ليست بالطبع قاصرة على التربية . فالشكوى « إنهم لن يدعونى أفعل ما أريد » يمكن أن تقف حجر عثرة فى طريق التقدم فى أى مجال وفى أى مكان . فإذا وجدت هذه الشكوى فهى باطلة ولا مبرر لها .

عذر مقبول للإهمال :

يتمتع جميعنا (معلمين وإداريين) بقدر من الحرية أكبر مما نرغب فى الاعتراف به . وخرافة « إنهم لن يدعونى أفعل ما أريد » مجرد عذر للإهمال قد يكون له بعض المزايا . فبدلا من لوم نفسه على الإهمال نرى أنفسنا باعتبارنا فضلاء نفعل الأمور الحسنة إذا أتيحت لنا الفرصة . وإذا استمع الآخرون إلى شكوانا أعجبوا بنا وبقدرتنا على الصمود فى وجه التخلف والجمود .

وقد لا يكون الضمير « هم » دائماً وهماً إذ يمكن أن يكون حقيقة أحياناً ، حيث يوجد نفر يعارضون التجديد والتغيير . وإذا تتبعنا الضمير « هم » لنرى ما إذا كان يشير إلى شخص أو جماعة تبددت الشكوى وتلاشت المعارضة . فقد نسمع المعلمين يشكون من معارضة الإداريين لمحاولات التغيير أو التجديد التى يقومون بها . فإذا ذهبت إلى الإداريين وسألتهم عن هذه الشكوى يقولون : « إن هذا ما نود من المعلمين أن يفعلوه منذ سنوات ولكنهم لم يفعلوه » .

إن مشكلات تغيير التربية الأمريكية كثيرة . فالمؤسسة التى تشتمل على ملايين المعلمين وملايين الطلبة لا تتغير فى يوم وليلة . ولا يمكن أن تتغير هذه

المؤسسة بقرار سياسى أو إدارى . إن أى تغير يحدث لابد أن يصدر عن المعلمين أنفسهم . فهم الذين يتحكمون فى كل ما يتصل بالطالب . فإذا لم يتغير المعلمون لا يحدث التغيير التربوى . وتؤكد الخبرة الإدارية هذه الحقيقة . ومن ثم فإن على المعلمين أن يفهموا دورهم الخطير فى إحداث التغيير ، باعتبارهم المسئولين عن إحداثه وتوجيهه . وبالتالى لا ينبغى الاستسلام إلى خرافة « إنهم لن يدعونى أفعل ما أريد » لأنها تحول دون التغيير المطلوب . إن رغبتنا فى تجديد مدارسنا وطرائقنا بحيث تكون مناسبة للعصر وللمجتمع الحديث جديرة بالمتابعة والتقويم .

مقاومة التغيير :

إن لدى البيروقراطيين ميلا طبيعياً لحماية أنفسهم ومقاومة التغيير . وهذا الميل أكثر وضوحاً فى التربية باعتبارها مؤسسة تحرص على استخدام الأساليب الصحيحة المجربة وتخشى من الأخطاء . إن مواجهة الحاجة إلى التغيير تستثير القلق. والاستجابة الطبيعية للقلق هى تجنبه قدر الإمكان . وهكذا قد يستجيب الإداريون أو المشرفون لاقتراح التغيير بالمقاومة نتيجة لرغبتهم فى عدم إثارة العواصف التى تهز النظام . فالقلق هو إذاً مصدر الكثير من المعارضة التى يفرضونها على العاملين معهم .

وليس عجيباً أن يشعر المعلمون بأن الإداريين يحبطون محاولاتهم فى التغيير حتى قبل أن يقدموا خططاً لها . ويستطيع المعلمون أن يتغلبوا على هذه المعارضة بالاستغناء عن طلب الإذن فى إحداث التغييرات المرجوة ، أى يجب أن يحدثوا التغييرات الضرورية بأقصى سرعة وبدون دعاية أو جعجعة ، ويحرصون على إيراد الأدلة التى توضح نجاح الجديد وتفوقه على القديم . وقلما يعارض أحد محاولة التغيير التى تستمر فترة طويلة لأن الناس يتعودون عليها ولا يكادون يدركون أن ثمة تغييراً .

وليس من اليسير معارضة تجديد قائم بالفعل ، وبخاصة إذا توفرت الأدلة على صلاحيته وسلامته . ولا يستطيع ذوو السلطة ثنى المجدد عن إرادته وحمله على القديم دون أن يستخدموا سلطات أكبر ومحاولات أكثر وبالتالى يضطرون إلى إحداث

تغيرات أخرى . ومعنى ذلك أن نفس القوى التى أعاقت التجديد فى البداية هى التى تعمل الآن على إبقائه . فإذا كان التجديد صالحاً وأفضل من غيره كان من الصعب على الإداريين مقاومته بل قد يحاولون تبريره وجعله شيئاً قانونياً متفقاً مع الممارسات والتقاليد والقوانين المرعية .

إن محاولة حل المشكلات الإدارية المرتبطة بمحاولة التجديد مقدماً مع افتراض خرافة « إنهم لن يدعونى أفعل ما أريد » يحبط جميع محاولات الإصلاح . إن العمل الحقيقى للإدارى هو تقديم التسهيلات وحل المشكلات . فإذا لم تنشأ مشكلات فسوف يظلون على ما هم عليه معتقدين أن كل شىء على ما يرام . إن للمعلمين الحق فى خلق مشكلات للإداريين ، وللإداريين الحق فى الاعتراض على بعض المشروعات ، ولكن اعتقاد المعلمين بأن الإداريين لن يوافقوا على مشروعاتهم يسىء إلى المعلمين وإلى الإداريين على السواء .

استخدام الحيلة فى إحداث التغيير :

إن لدى المعلمين قدراً من حرية التصرف أكثر ما يستخدمون بالفعل . فحينما يغلق باب الفصل لا يستطيع أحد سوى المعلم والطالب أن يعرف ما يدور هناك . وغالباً ما يكون الطلبة غير متأكدين مما يدور . وقد لا يكون المعلمون قادرين على تغيير النظام التعليمى أو المدرسة أو الإدارى ، ولكن إمكانات التغيير داخل الفصل لا متناهية . فقد يبدأ المعلم تغيرات جوهرية دون علم أحد أو موافقة أحد استناداً إلى أن هذا التغيير يقتضيه عمل المعلم باعتباره خبيراً .

إن المعلمين يستطيعون إحداث تغيرات يسيرة على الدوام ، وبمرور شهر أو عام تكون كمية التغير كبيرة ولكنها غير ملحوظة ، لأن الناس يتعودون عليها ولا يدركون أن شيئاً حدث لأنه لم يحدث فجأة ، وحتى إذا شعروا بأن المعلم أحدث تغييراً فلن يستطيعوا أن يعرفوا كيف حدث .

إن الحاجة ماسة إلى التغيير التربوى ، والبيروقراطية التعليمية تعطل محاولات التغيير . وبالتالى لا ينبغى أن نزيد الطين بلة بافتراض أن الإداريين لن يوافقوا على

اقتراحاتنا الرامية إلى التغيير . إن ما نحتاج إليه هو تقدير ما نستطيع فعله ومدى رغبتنا فى فعله . وإذا لم نحاول حل قيودنا استأهلنا هذه القيود .

* * *

SELECTED READINGS

Haberman. M., and Raths. J. "High, Average, Low - And What Makes Teachers Think So." *Elementary School Journal* 68 (1968) : 241 - 45.

Haderman, K. F. "Ability Grouping : Its Effects on Learners." *NASSP Bulletin* 60 (1976) : 85 - 89.

Schrank, W. R. "The Labelling Effect of Ability Crouping." *The Journal of Educational Research* 62 (1968) : 51 - 52.

Schrank, W. R. "Further Study of the Labelling Effects of Ability Grouping." *The Journal of Educational Research* 63 (1970) : 358 - 60.

Weinstein, G., and Fantini, M. D., eds. *"Toward Humanistic Education : A Curriculum of Affect."* New York : Praeger Publishers, Inc., 1970.

****

خرافة تقسيم الطلبة إلى مجموعات

لقد حاول المعلمون دائماً البحث عن طرق مناسبة لتقسيم الطلبة إلى مجموعات تيسيراً لعملهم وزيادة لكفاءة تدريسهم . ولكن رغبة المجتمع فى تعليم كل فرد ، والتوسع فى التعليم العام جعلا تقسيم الطلبة إلى مجموعات أمراً عسيراً . وبالرغم من فساد هذا الإجراء فإنه لايزال معمولا به . ولقد عنى الباحثون بدراسة كل نوع من أنواع تقسيم الطلبة إلى مجموعات ، فتبين أن بعض الأسس المتبعة فى التصنيف مجرد وهم لم يلبث أن استبدل بأساس آخر للتصنيف - كما لوحظ أن بعض أسس التصنيف مصحوبة بانفعالات من جانب المؤيدين والمعارضين ، وأثارت بعض الأسس الأخرى ثائرة المجتمع ككل مثل التقسيم على أساس المضاهاة أو الاختلاف .

نتائج بحث التقسيم مخيبة للآمال :

يدافع الناس عن معظم طرق التقسيم إلى مجموعات على أساس أنها تزيد التعلم وتسهم فى نمو الطفل . والواقع أن طرق تقسيم الطلبة إلى مجموعات لا تتصل بفاعلية التعليم بقليل أو كثير . لقد أجريت مئات الدراسات على معظم طرق التقسيم أو التصنيف فى الخمسين سنة الماضية وكانت النتائج غير مشجعة . ففى عام ١٩٦٦ استنتج فرنز وكورى من مراجعتهما للدراسات الخاصة بتقسيم الطلبة إلى مجموعات ما يلى :

> « لقد أجريت محاولات كثيرة لسنوات على تقسيم الأطفال إلى مجموعات تبعاً للقدرة باعتبارها طريقة لزيادة تقدم التحصيل المدرسى . وأجريت مئات الدراسات لاختبار اعتقاد مؤداه يمكن زيادة معدلات نجاح الأطفال إذا كان مدى القدرة فى الفصل محدوداً . ومع ذلك بينت نتائج الأبحاث أن هذه الطريقة فى التعامل مع تعلم الأطفال غير منتجة . لقد وجد فرنز وكورى أن

الدليل المتاح يبين أن هناك عوامل أخرى ، غير التقسيم إلى مجموعات وفقاً للقدرة ، مسئولة عن الفروق فى التحصيل الدراسى بين الطلبة المقسمين إلى مجموعات وفقاً للقدرة والمقسمين إلى مجموعات غير متجانسة » .

وفى دراسة أخرى استنتج فندلى وبريون بعد مراجعتهما الشاملة للدراسات الخاصة بالتقسيم إلى مجموعات وفقاً للقدرة ما يلى :

أ - تقسيم الطلبة تبعاً للقدرة فى جميع المقررات الدراسية مستحيل . فالجماعات المتجانسة فى مجال معين قد لا تكون متجانسة فى مجال آخر . فالطلبة المتجانسون فى درجات اختبار الذكاء قد يختلفون فى درجات الحساب وهكذا .

ب - يؤدى تقسيم الطلبة إلى مجموعات وفقاً للقدرة إلى نتائج متعارضة فيما يتعلق بتحصيل الطلبة الممتازين ، بينما يؤدى إلى نتائج سالبة لدى المتوسطين والضعاف . وبمعنى آخر ، يؤدى تصنيف الطلبة حسب القدرة إلى زيادة تحصيل الطلبة الممتازين ، ولكنه لا يزيد تحصيل الطلبة الضعاف والمتوسطين .

جـ - يؤدى التصنيف حسب القدرة إلى مفاهيم ذات إيجابية لدى الأطفال الممتازين وإلى مفاهيم ذات سلبية لدى الطلبة فى مجموعات ضعاف التحصيل .

د - إن تصنيف الطلبة تبعاً للقدرة يجعل الأطفال الممتازين معاً والضعاف معاً فى مجموعات مستقلة وهكذا يحرم الأطفال الضعاف من وجود نماذج ممتازة تستثيرهم وتدفعهم إلى تقليدهم .

إن مراجعة الدراسات المتاحة تقودنا إلى استنتاج أنه لا توجد طريقة من طرق التصنيف أفضل من غيرها أو عدم التصنيف على الإطلاق . ولعل السبب فى هذا هو أن تقسيم التلاميذ إلى مجموعات مجرد طريقة من طرق التدريس . ولقد ذكرنا أنه لا

توجد طريقة من طرق التدريس أفضل من غيرها . إن التعلم عملية داخلية معقدة تتأثر بالعديد من العوامل الداخلية والخارجية . وتقسيم الطلبة إلى مجموعات مجرد عامل واحد بين عوامل كثيرة يمكن أن تؤثر على تعلم الطلبة . فالناس يتعلمون أو لا يتعلمون فى جميع أنواع التصنيف أو حتى عدم التصنيف .

التصنيف وسيلة إدارية فقط :

ليس تصنيف الطلبة إلى مجموعات وسيلة تعليمية وإنما هو طريقة تيسر عمل المعلمين والإداريين . ولا غبار على استخدام وسائل تيسر عمل المعلمين والإداريين ، ولكن يجب الحكم على هذه الوسائل وفقاً لمدى إسهامها فى زيادة التعلم وترقية النمو . أما السؤال الخاص بما إذا كانت إحدى طرق التصنيف تزيد من التعلم فأمر آخر . ويمكن الحكم على فاعلية طريقة التصنيف من خلال تأثيرها على الطالب الفرد المتعلم . وحيث إن الطلبة شخصيات فريدة وأن التصنيف وسيلة لمعاملة الناس باعتبارهم جماعة فلا توجد طريقة من طرق التصنيف تناسب حاجات وميول المتعلم الفرد . والبحث عن طريقة تصنيف تعنى بالخصائص العامة الفريدة متناقض من حيث التعريف .

معايير التصنيف :

إذا سلمنا بحقيقة أن التصنيف وسيلة إدارية فقط ، وأن أهميته تتحدد بتأثيره على الطالب الفرد فإن استعدادا الطالب لمواجهة العمل المحدد يجب أن يكون معيار الحكم على طريقة التصنيف . إن البدء بهذا الفهم يجعل لكثير من أنواع التصنيف معنى . وهناك أنماط كثيرة للتصنيف تختلف باختلاف حالات الطالب من حيث السن ، والجنس ، والاهتمامات ، والأهداف ، والقيم ، والمشاعر نحو الزملاء إلخ . وتختلف كذلك باختلاف أهداف المعلمين ، وشعورهم بالأمن ، وطرق تدريسهم المفضلة ، وتمكنهم من المادة الدراسية ، والظروف التى يعملون فيها ، والأدوات التى يستخدمونها والوسائل التى يستعينون بها على التدريس .

بيانات مضادة للتصنيف :

يوجد فى مبدأ تصنيف الطلبة تبعاً للاستعداد بعض الممارسات ذات التأثير المشكوك فيه . ومن بين هذه الممارسات ما يلى :

(١) التصنيف بناء على درجات اختبار الذكاء .

(٢) التجميع الدائم .

(٣) التصنيف على أساس الجنس أو الدين أو العنصر .

(٤) التصنيف تبعاً للسن أو الفرقة الدراسية .

التصنيف بناء على درجات اختبار الذكاء :

تصمم اختبارات الذكاء باعتبارها وسيلة لبيان الاستعداد العام للطالب ، ومن ثم لا تصلح معياراً لبيان استعداد الطالب للقيام بعمل خاص . إن هذه الاختبارات قد تكون مفيدة فى بيان قدرة الجماعة ولكنها فاشلة فى بيان قدرة الأفراد .

التصنيف الدائم :

كثيراً ما يسيء التصنيف الدائم للطلبة فى جماعات فى المدرسة الواحدة أو فى مدارس مختلفة . فالاستعداد لعمل معين ليس أمراً دائماً . إن استعداد الطلبة لمواجهة أعمال معينة تختلف باختلاف الوقت ، والميول ، والاتجاهات ، والخبرات ، والنضج ، وظروف التعلم . ومن ثم فإن النظام التعليمى الذى يقسم الطلبة إلى جماعات دائمة يفشل فى تحقيق هدفه العام .

التصنيف القائم على التفرقة العنصرية :

إن عزل الطالب عن زملائه يضر به . ومن ثم ينبغى معرفة الآثار الجانبية لمختلف طرق التصنيف (الجنس ، والسن ، والسلالة) حتى وإن كان التحصيل هو أساس التصنيف .

التصيف تبعاً للسن والصف الدراسى :

التقسيم وفقاً للسن أو الصف الدراسى من أشهر أسس التصنيف فى مدارسنا . فإذا قبلنا استعداد الطالب باعتباره معياراً للتصنيف فإن هذين المعيارين (السن والصف الدراسى) أقل المعايير مناسبة للتصنيف . إن معدل الاستعداد لدى الطالب فى أى سن وفى أى صف كبير جداً ، ولا نستطيع تصنيف الطلبة بناء عليه . إن تصنيف الطلبة تبعاً للجنس والصف يحرمهم من العمل مع جماعات تتفق معهم فى

الميول والحاجات الشخصية . وهذا بدوره يقلل من القيمة التربوية للتصنيف تبعاً للسن والجنس .

* * *

SELECTED READINGS

Haberman. M., and Raths. J. *"High, Average, Low - And What Makes Teachers Think So."* Elementary School Journal 68 (1968) : 241 - 45.

Haderman, K. F. *"Ability Grouping : Its Effects on Learners."* NASSP Bulletin 60 (1976) : 85 - 89.

Schrank, W. R. *"The Labelling Effect of Ability Crouping."* The Journal of Educational Research 62 (1968) : 51 - 52.

Schrank, W. R. *"Further Study of the Labelling Effects of Ability Grouping."* The Journal of Educational Research 63 (1970) : 358 - 60.

Weinstein, G., and Fantini, M. D., eds. *"Toward Humanistic Education : A Curriculum of Affect.* New York : Praeger Publishers, Inc., 1970.

****

خرافة الصف الدراسى والحجم المناسب للفصل

كان الطلبة فى الماضى القريب يتلقون العلم على يد معلم واحد ، على الرغم من تباين أعمارهم واختلاف قدراتهم . لقد ذهب جميع الطلبة إلى مؤسسة تعليمية واحدة تتألف من فصل أو فصلين ، وتوفر معلم واحد أو اثنان على تعليمهم قدر طاقتهم واستعدادهم . وقد اشتملت حجرة الدراسة على أفراد ينتمون إلى أعمار مختلفة حيث تقدم لهم مستويات متباينة من المقررات الدراسية . ولم ينزعج أحد المعلمين من اختلاف أعمار الطلبة وتباين قدراتهم وتنوع ميولهم ، ولم يشك أحد فى إمكان تعليمهم .

وحينما زاد عدد السكان نظمت المدارس وفقاً لما يعرف بالصفوف الدراسية . ويتألف الفصل من مدرس وحوالى ثلاثين طالباً - ولقد كان الهدف من هذا التنظيم جعل المدارس أكثر اقتصاداً فى النفقات وأخصب فى التعليم . ثم أصبح الصف الدراسى والحجم المناسب للفصل من المقومات الأساسية للتقاليد التربوية المرعية .

ووضع الطلبة فى صفوف دراسية وفصول ذات أحجام محددة وسيلة إدارية ليس لها أهمية ذاتية فيما يتعلق بالتعلم . إنها وسيلة مريحة للإداريين والمعلمين فقط ولا ترتبط بعملية التعلم أو التعليم بما هى كذلك .

كما أن تنظيم الطلبة وفقاً للسن أو الصف الدراسى يعارض كل ما نعرفه عن الاختلافات الإنسانية . فالسن والصف الدراسى أقل العوامل أهمية فى التمييز بين طالب وطالب . ونجاحنا فى تصنيف الطلبة وفقاً للسن أو الصف الدراسى ليس معناه أننا نجحنا فى ضبط جميع العوامل التى تزيد من حدة الاختلاف بين الطلبة الذين يؤلفون فصلا واحداً . ولقد حاول المربون البحث عن طريقة للتصنيف تستبعد الاختلافات الإنسانية فى الفصل الواحد ولكنهم لم يوفقوا إلى ما يقصدون حتى الآن . وبالرغم من اقتناع المربين بخرافة هذا التصنيف فلايزال قائماً ، ومعمولا به فى مدارسنا وجامعاتنا .

لقد آن الوقت لنتخلى عن المحاولات التى تحاول استبعاد الاختلافات القائمة بين الطلبة لأن ذلك أمر عسير المطلب ويكاد يكون مستحيلا . إن علينا الآن أن نتوفر على معرفة الطرق التى تجعل التعلم مناسباً لكل فرد رغم اختلافه عن الآخرين . حقاً إن هذا النوع من التعليم يستثير مشكلات وقضايا كثيرة ، منها أن كثرة أعداد الطلبة وتنوعهم فى فصولنا تحول دون تحقيقه . ولكن فى هذا إغفالا لحقيقة مؤداها أن أجدادنا نجحوا فى التدريس لطلبة تفاوتت أعمارهم واختلفت قدراتهم واستعداداتهم ، فلماذا لا ننجح نحن فى هذا المضمار ؟

ولقد كان للصف الدراسى وما يرتبط به من النقل الآلى آثاره الخطيرة على الطلبة وغيرهم . فالطلبة ينتقلون إلى الصفوف الدراسية العليا إما بناء على مماثلة أدائهم لأقرانهم ، وإما ينتقلون نقلا آلياً بقطع النظر عن أدائهم - فإن كانت الأولى فإن ما يترتب على إرساب بعض الطلبة يكون له تأثيره الخطير على سلوك الطلبة وتكيفهم، وقد يسىء إلى مفاهيم ذواتهم مما يضر بهم فى حياتهم الراهنة والمستقبلة . وإن كانت الثانية فلا معنى لتقسيم الطلبة وفقاً للصفوف الدراسية طالما أنهم ينقلون نقلا آلياً لا يعتمد على مستوى أدائهم أو مماثلته بمتوسط أداء الجماعة التى ينتمون إليها .

هذا فضلا عن أن الأخذ بنظام الصف الدراسى فى تنظيم مدارسنا يتجاهل الاختلافات الإنسانية ، وينظم التعلم حول المواد الدراسية ولا يراعى قدرات الطلبة أو استعداداتهم . فبدلا من جعل المادة الدراسية مناسبة للطلبة نصر على جعل الطلبة مناسبين للمادة الدراسية ، وبدلا من أن نقدم للطلبة أحذية تناسب أقدامهم نطلب إليهم أن يغيروا أحجام أقدامهم لتناسب ما نقدم لهم من أحذية . ولا يخفى ما فى هذا المثال من تنكرنا لأبسط الأمور الإنسانية . إن علينا أن نقبل الطلبة على ما هم عليه ، ونحاول أن نبلغ بهم إلى أقصى ما تؤهله لهم إمكاناتهم واستعداداتهم . أما تقديم مقررات غير مناسبة لمستوى نضوج الطلبة أو تعارضها مع ميولهم واستعداداتهم فأمر لا يحقق الغاية المرجوة .

التأثيرات الجانبية لتقسيم الطلبة وفقاً للصف الدراسى :

إن التقويم السليم لنظام الصف الدراسى ينبغى أن يأخذ فى الاعتبار التأثيرات

الجانبية التى تحدث للطلبة وتعلمهم . ولعل أهم هذه التأثيرات ما يلى :

١ - الأخذ بنظام الصف الدراسى يثبط همة الطلبة الذين يقصرون عن بلوغ توقعات الصف . فالطالب الذى يوجد فى الصف السادس الابتدائى مثلا ولا تتجاوز قدرته على القراءة قدرة الطالب فى الصف الثالث أو الرابع يواجه بخبرة فشل تؤثر تأثيراً سيئاً على مفهوم ذاته .

٢ - يفشل الصف الدراسى فى إثارة الطلبة الأذكياء . فلا يتحقق النمو إلا بالبحث عن حلول المشكلات غير المألوفة للطالب . أما تكرار ما تم تعلمه فلا يؤدى إلا إلى الملل أو اللا مبالاة .

٣ - نظام الصف الدراسى يفرق بين الأقران استناداً إلى أسس غير طبيعية . فعالم الأطفال ليس مقنناً ، وإنما يشتمل على مدى واسع من الأشخاص والسمات كعالم الكبار الذى يشغله الأطفال فى المستقبل سواء بسواء .

٤ - إن نظام الصف الدراسى يقصر محتويات المناهج على ما يعتبره المربون صحيحاً ومناسباً وفقاً للتقاليد دون أخذ إمكانات الطالب وقدراته فى الاعتبار ، ودون مراعاة الاختلافات الفردية القائمة بينهم . ومعنى ذلك أنه يتعارض مع المعيار الصحيح للتصنيف الأساسى ، أى الحاجة إلى أخذ مبدأ الاختلاف فى الاعتبار .

٥ - الأخذ بنظام الصف الدراسى يشل قدرات المعلمين والطلبة على الابتكار ، ويقلل فرص التجديد والتغيير ، ويحدد نطاق البحث والدرس ويقلل من رغبة المعلمين فى جعل التعلم فردياً ومناسباً لكل طالب .

الحجم المناسب للفصل :

لقد عشنا أزماناً معتقدين أن ثمة حجماً مثالياً للفصل فى نظامنا التعليمى . والواقع أن مفهوم الحجم المثالى للفصل أثر من آثار التقليد . فالمعلمون يؤكدون أنهم لا يستطيعون العمل مع فصول كبيرة الحجم . وفكرة وجود حجم مثالى للفصل مجرد خرافة لأنه محال أن نحدد الحجم المناسب للفصل ، فلقد سئل شخص عن الطول المناسب

لرجلى الإنسان ، فقال أن يصلا من البدن إلى الأرض . ومن ثم يمكن أن يقال أن الحجم المناسب للفصل هو الذى يعتمد على تنفيذ الأعمال المرغوبة . إذ يمكن تدريس بعض الأعمال لآلاف الطلبة فى وقت واحد ، بينما يحتاج بعضها الآخر إلى أعداد أقل من الطلبة . كما أن حجم الفصل يعتمد على المدرس وطريقته فى العمل . فالمحاضر الجيد مثلا لا يستطيع أن يحاضر لأعداد صغيرة من الطلبة . وعلى العكس من ذلك فإن المستشار النفسى لا يستطيع أن يعمل مع أعداد كبيرة من الطلبة . ومن ثم يتبين لنا أن الحجم المناسب للفصل يتحدد بالعوامل التالية :

١ - المقرر الدراسى .
٢ - المكان الذى يحدث فيه التعلم .
٣ - حاجات واستعدادات الطلبة .
٤ - الأدوات والوسائل المعينة .
٥ - مهارات المعلم وقدراته .
٦ - أهداف المعلم وأهداف الطلبة .

ونظراً لأن هذه العوامل تختلف من موقف إلى موقف ومن فصل إلى فصل، فإن محاولة تحديد الحجم المناسب للفصل دون مراعاة الاعتبارات أو العوامل السابقة يعتبر خرافة.

إن نظام التعليم الذى يراعى حاجات المجتمع وحاجات الطلبة لا يعمل وفقاً لخرافة العدد المناسب للطلبة فى الفصل . إن تنظيم المدارس والفصول ينبغى أن يكون مرناً ويسمح بمراعاة ظروف الطالب والمعلم والموقف . وإذا كان للتربية أن تضطلع بمسئولياتها الخطيرة فإن عليها أن تتخلى عن خرافتى الصف الدراسى والحجم المناسب للفصل . ويدلنا تاريخ التعليم فى بلادنا والتجارب الحديثة للتعليم فى البلاد المتقدمة أن ذلك ممكن ، وينبغى الإفادة من تجاربنا وتجارب الآخرين فى حل مشكلاتنا الراهنة . إن التجارب التى أجريت على المدارس غير المقسمة إلى صفوف دراسية ، وتدريس الطلبة الكبار إلى الصغار ، والفصول المفتوحة ، وغير ذلك من الابتكارات التربوية تقلل من أهمية مراعاة التصنيف تبعاً للصف الدراسى والحجم المثالى للفصل .

* * *

SELECTED READINGS

Blommers, P., and Coffield, W. "Effects of Non-Promotion on Educational Achievement in the Elementary School." *Journal of Educational Psychology* 46 (1956) : 237 - 49.

Finn, J. D. et al. "Teacher Expectations and Pupil Achievement : A Naturalistic Study." *Urban Education* 10 (1975) : 175 - 97.

Scheriber, D., ed. *"Profile of the School Dropout."* New York : Random House, Inc., 1970.

Silberman, C. *"Crisis in the Classroom."* New York : Random House, Inc., 1970.

Walberg, H. J. et al. "Grade Level, Cognition and Effect : A Cross Section of Classroom Perceptions." *Journal of Educational Psychology* 64 (1973) : 142 - 46.

****

خرافة مسئولية المعلمين عن سلوك المتعلمين

هل ينبغى أن يسأل المعلمون عن سلوك المتعلمين ؟ إن الإجابة عن هذا السؤال تقتضينا أن نسأل سؤالا آخر هو : إلى أى مدى يعتبر شخص معلماً أو غير معلم مسئولا عن سلوك شخص آخر ؟

لا يسأل شخص عن سلوك شخص آخر إلا فى حالات ثلاثة فقط :

الحالة الأولى :

يسأل شخص عن سلوك شخص آخر إذا كان الثانى ضعيفاً ضعفاً بيناً ، أو مريضاً مرضاً يقعده عن العناية بأمر نفسه .

الحالة الثانية :

يسأل شخص عن سلوك شخص آخر إذا جعل الشخص الأول الشخص الثانى معتمداً عليه اعتماداً كلياً فيتصرف فى أمره وينوب عنه فى اتخاذ قراراته .

الحالة الثالثة :

يسأل شخص عن سلوك شخص آخر إذا كانت مسئولية الأول عن الثانى مفروضة بحكم الوظيفة أو الدور الذى يضطلع به .

وفيما يتعلق بالحالة الأولى نقول ، يجب أن يسأل الكبار عن بعض جوانب سلوك الصغار ، وبخاصة تلك الأفعال التى يضار بها الصغار أو يضار بها غيرهم . وتصدق هذه الحالة أيضاً على المرضى الذين يتعذر عليهم العناية بأنفسهم . والمسئولية هنا مسئولية موقوتة ، إذ تظل قائمة مادام الشخص الثانى عاجزاً . فإذا استطاع العناية بأمر نفسه سقطت مسئولية الشخص الأول عنه . وعلى قدر نمو الأطفال ونضوجهم تكون مسئوليتهم نحو أنفسهم . ومما لاشك فيه أن هدف النمو الإنسانى يتمثل فى الكفاح بلوغاً للحرية ، والاستقلال ، وتحقيق الذات . ومن ثم يتعين على المربين والمعلمين أن يهيئوا الظروف المعينة على النمو فى جوانبه المختلفة بما فى ذلك مسئولية

الفرد عن نفسه .

وفيما يتعلق بالحالة الثانية التى يجعل فيها شخص شخصاً معتمداً عليه اعتماداً كلياً نقول : حينما يأخذ شخص على عاتقه مسئولية اتخاذ القرارات الخاصة بشخص آخر أو يقنعه بالتنازل عن حريته واستقلاله ، فإن الشخص الأول يعتبر مسئولا عن أفعال الشخص الثانى . ولا يحدث هذا إلا فى العلاج سواء أكان نفسياً أم غير نفسى ، والجدير بالذكر أن الاتجاهات الحديثة فى العلاج النفسى تقلل من أهمية علاقة الاعتماد بين المعالج والعميل ، لأنها تطيل فترة العلاج وتعوق تماثل العميل للشفاء . وتنمية علاقات الاعتماد أقل أهمية فى التربية منها فى العلاج لأن التربية بطبيعتها تهدف إلى خلق أشخاص قادرين على العمل وقادرين على تحمل المسئولية نحو أنفسهم ونحو مجتمعهم .

وفيما يتعلق بالحالة الثالثة التى تكون فيها مسئولية شخص عن شخص مفروضة بحكم الوظيفة أو الدور نقول : إن المعلم مسئول بحكم وظيفته عن منع الأطفال من الشجار فى فصله أو هربهم منه . أما اعتبار المعلم مسئولا عن تعلم تلميذه أو أدائه فليس له ما يبرره . فالقليل منا قادر على التحكم فى سلوك الآخرين . كما أن عقائدنا تدفعنا إلى الإيمان بأن كل شخص حر ، ومسئول عن نفسه ، وقادر على المفاضلة بين البديلات واختيار أمثل الطرق المناسبة له . وفى هذا القدر من المسئولية يشترك المعلمون مع غيرهم من غير المعلمين لا نقص ولا زيادة .

إذا كان المعلمون غير مسئولين عن سلوك المتعلمين فعمَّ يسألون ؟ هل يسألون عن تعلمهم ؟ أم يسألون عن أشياء أخرى ؟

كما لا ينبغى أن يسأل المعلمون عن سلوك المتعلمين لا ينبغى أن يسألوا عن تعلمهم ، لأن ثمة عوامل كثيرة وأشخاصاً مختلفين يؤثرون فى سلوك الطفل وتعلمه . فللأسرة والإذاعة والتليفزيون والأصدقاء والجيران والمعلمين وغيرهم تأثير على المتعلم. ولا نستطيع أن نحدد بدقة القدر الذى يسهم به كل أولئك فى تشكيل سلوك الطفل وتحديد اتجاهه نحو ما يتعلمه .

إن مسئولية المعلمين فيما نرى لا تتجاوز حدود مهنتهم . ولعل أهم ما يفرق بين

المهنى قدرة الأول على معرفة كيف يستخدم نفسه ، وكيف يفيد من
ـارته ، وكيف يحقق أهدافه وأهداف مجتمعه . ومن ثم فإن المعلمين
ـاعة مهنية يسألون عن أربعة الأشياء التالية فقط :

يسأل المعلمون عن مقدار تمكنهم من المناهج أو المقررات الدراسية التى يتوفرون على نقلها إلى الطلبة . وهذا بين بذاته وليس فى حاجة إلى مزيد بيان أو تفصيل .

يسأل المعلمون عن مدى عنايتهم بتلاميذهم وفهمهم لسلوكهم ، فالمعلمون فى حاجة إلى معرفة أطفالهم وبواعث سلوكهم . وهذا أيضاً بين بذاته ، ولكنه غير معمول به . وغالباً ما تكون المعلومات التى يكونها المعلمون عن المتعلمين خاطئة وغير صحيحة .

- يسأل المعلمون عن الأهداف التى يحاولون تحقيقها فى سلوك المتعلمين . فالسلوك الإنسانى فى عمومه سلوك هادف - ولكل معلم طائفة من الأهداف المشتقة من المجتمع أو المادة الدراسية بالإضافة إلى أهدافه الشخصية . وهذه الأهداف جميعاً تحدد طبيعة ما يدور فى حجرة الدراسة أو المدرسة أو النظام التعليمى ، ومن ثم ينبغى العناية بمعرفة أهداف المعلمين .

٤ - يسأل المعلمون عن طرق التعليم التى يستخدمونها فى تحقيق أهدافهم وأهداف مجتمعهم . وهذا لا يعنى أن نلزم المعلمين باتباع طرائق تعليم نعتبرها صحيحة ومعصومة من الخطأ ، لأنه لا توجد مثل هذه الطرق المعصومة من الخطأ أو الطرق المثالية . ولقد تبين لنا أن البحث عن أمثل طرق التدريس عقيم لأن الطريقة المثالية فى التدريس تتحدد بعوامل ثلاثة هى :

أ - مناسبة طريقة التدريس للمعلم .

ب - مناسبة طريقة التدريس للمتعلم .

جـ - مناسبة طريقة التدريس للمادة المتعلمة .

ولقد تبين من نتائج الأبحاث أيضاً أن المعلمين الأكفاء قادرون على بلوغ ما يرغبون فيه من نتائج مستخدمين أية طريقة للتدريس وأن المعلمين غير الأكفاء يفشلون فى بلوغ ما يريدون بقطع النظر عن الطرق التى يستخدمون .

كما تبين أيضاً أن الطريقة التى تفلح مع بعض الطلبة تفشل مع غيرهم وأن الطريقة التى تناسب مادة معينة قد لا تناسب غيرها وهكذا .

ولا تقتضى المسئولية المهنية من المعلمين سوى العناية بصالح المتعلمين وسعادتهم وأن يكون المعلمون قادرين على تبرير طرقهم دون ما نظر إلى العائد على ما يستخدمون من طرق . فالطبيب لا يسأل عن موت مريضه وإنما تقتضيه المسئولية المهنية أن يكون قادراً على تبرير طرائقه العلاجية أمام زملائه من المتخصصين فى الطب ، ومن ثم ينبغى أن يكون المعلمون قادرين على اجتياز هذا الاختبار . أى أن يكونوا قادرين على تبرير طرائقهم وأفعالهم وسلوكهم فى ضوء خبرتهم كمعلمين ، وفى ضوء ما تسفر عنه الأبحاث العلمية التربوية من نتائج توجه العمل التربوى .

وتوضح نتائج الأبحاث التى أجريت فى جامعة فلوريدا الأمريكية أن المعلمين الأكفاء يضطلعون بتبعات تلك المسئوليات الأربع إذ تكون اتجاهاتهم موجهة نحو المتعلمين والمادة التى يدرسونها والأهداف والطرق التى يتوصلون بها إلى بلوغ الأهداف. وكبير الظن أننا لا نطالب المعلمين إلا بالاضطلاع بالمسئوليات التى تقتضيها مهنتهم ، كأن يعنوا بصالح المتعلمين ويعرفوا موادهم الدراسية معرفة دقيقة ، ويقدروا على تبرير أهدافهم ووسائلهم فى بلوغ هذه الأهداف .

إن مطالبة المعلمين بأكثر مما تقتضيه عليهم مهنتهم من مسئوليات يحول دون إصلاح نظامنا التعليمى ويعوقنا عن بلوغ التقدم الذى نريد . لأن ذلك يصرف المعلمين الأكفاء الذين يعرفون حدود مهنتهم ويضطلعون بأداء ما تقتضيه من مسئوليات عن الاشتغال بالتعليم وذلك هو الخسران المبين .

ولا ينبغى أن يلام المعلمون على كل فشل يمكن تخيله فى النظام التعليمى وفى المجتمع ، لأن فى هذا اللوم إجحافاً لهم ، وتقليلا لقيمة إنجازهم ، وتثبيطاً لهممهم، وتزهيداً لمهنة التعليم فى نظرهم .

SELECTED READINGS

Frymeir, J. R. "Professionalism in Context." *Ohio State Law Journal* 26 (1965) : 53 - 64.

Goodlad, J. I. "*Perspective on Accountability*." Phi Delta Kappan 57 (1975) : 108 - 12.

Stinnett, T. M., and Hugett, A. J. "*The Profession of Teaching*." Professional Problems of Teachers. New York : Macmillan, Inc., 1966.

****

خاتمة

إن الخرافات التى نوقشت فى هذا الكتاب هى فقط بعض الخرافات التى تعوق التجديد أو التغيير فى التربية . ولقد اخترت هذه الخرافات لأنها ذات أهمية خاصة بالنسبة لى . ونظرة عجلى إلى أى نظام تعليمى تكشف عن العديد من الخرافات التى تضيف إلى احباط الطلبة والمعلمين وتعوق تحقيق أهدافنا التربوية وفيما يلى خرافات أخرى اقترحتها جماعات المعلمين الذين شرفت بالعمل معهم :

* شباب اليوم أقل كمالا من شباب الجيل الماضى .
* العقل مستقل عن البدن ويجب أن يلقى عناية خاصة .
* المعرفة توجد خارج المتعلم .
* الصغار يعارضون التعلم بالطبع .
* التفرد شر والمسايرة خير .
* إذا كسب شخص خسر الآخرون بالضرورة .
* نتائج الاختبارات لا تخطىء .
* المعلمون لا يعبأون .
* يمكن تعليم الأخلاق عن طريق الدين فقط .
* المدارس تدرس الحقيقة .
* الحضور الإجبارى فى المدارس ضرورة مطلقة .

* يتعلم الناس على نحو أفضل بالتكرار .
* الطالب الجيد هو الطالب الهادىء والطالب المشكل هو الطالب الشكس .
* لا مكان للغضب فى المدرسة سواء من جانب الطلبة أم المعلمين .
* يجب على المدارس أن تتجنب عرض القضايا الخلافية .
* يحتاج الناس إلى تعلم قبول ما هو قائم .
* المواطن الصالح يطيع دائماً .
* الشخص المتعلم أفضل من الشخص غير المتعلم .
* الذكورة تعنى القوى ، العدوانى ، غير الانفعالى .
* الأنوثة تعنى الناعم المتسامح المطيع .
* من الأفضل للناس أن يتعلموا التكيف مع الظروف القائمة .
* قيمة الإنسان فيما يحسن صنعه .
* لا منقذ لنا إلا العودة إلى الأصول .
* ليس المعلمون أكفاء بما فيه الكفاية .
* الراحة شر .
* ينبغى للمدارس أن تتجنب موضوعات الغضب والخوف والطمع والخيانة .
* يمكن أن يكون كل شخص شيئاً وينبغى له .
* إذا كان يمكن تعليم بعض الأشياء فى الصغر فيجب التعجيل به .
* وطننا على الطريق الصحيح أو الخاطىء .

مما لا شك فيه أن من حقك أن تضيف إلى هذه القائمة .

وكلما كانت القائمة أطول كان ذلك أفضل . إن اكتشاف الخرافات التربوية هو الخطوة الأولى للتصرف إزاءها . أما أن نظل فى أسر هذه الخرافات فأمر يعوقنا عن التقدم نحو تحقيق أهدافنا . إننا فى حاجة إلى أن نقيم أفكارنا على معتقدات صحيحة ودقيقة عن الإنسان والمجتمع والتعلم حتى يتسنى لنا حل مشكلاتنا . ولا ينبغى لنا أن نحافظ على تصوراتنا الخاطئة . إن شبابنا يحتاج إلى مزيد من العناية وأن تكون تربيته على أسس صحيحة .

* * *

(الحمد لله الذى بنعمته تتم الصالحات)

رقم الايداع ٢١٧٥ / ١٩٩٠
الترقيم الدولى ٠ - ١٢٠ - ٣٧٣ - ٩٧٧

